



Curso 2016-17

TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

USO DE LA LENGUA INGLESA PARA LA
GESTIÓN DEL AULA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA

USE OF THE ENGLISH LANGUAGE FOR CLASSROOM
MANAGEMENT IN PRIMARY EDUCATION

AUTORA:

Marina Sánchez Martín

TUTOR:

Fernando Beltrán Llavador

Declaración de autoría

Yo, Marina Sánchez Martín con DNI 70914136-F, y estudiante del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en relación con el Trabajo de Fin de Grado presentado para su evaluación en el curso 2016-2017:

Declaro y asumo la originalidad del TFG “Uso de la lengua inglesa para la gestión del aula en Educación Primaria”, el cual he redactado de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, 26 de junio de 2017

FIRMA

A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized 'M' followed by a long horizontal stroke.

Resumen

El presente trabajo ofrece un estudio comparativo de la gestión de las aulas *de* inglés como idioma extranjero en España (L2) y *en* inglés, usado mayoritariamente como lengua materna (L1) e idioma vehicular para la enseñanza en el Reino Unido. Tras introducir brevemente el concepto de gestión del aula y las estrategias docentes para crear entornos de enseñanza-aprendizaje efectivos, se presenta el uso de la lengua inglesa, destacando su papel, a menudo postergado, en la organización del aula. Una investigación cualitativa en la que asumí el doble papel de observadora y de participante en diversos colegios de Coventry me ha permitido extraer información valiosa acerca de la función crucial que desempeñan las mediaciones verbales en la gestión de las aulas en las primeras etapas de escolarización. A través de la observación sistemática del modelo de la enseñanza en lengua inglesa como idioma materno en tales entornos escolares he podido extraer lecciones metodológicas y he recogido fórmulas lingüísticas asociadas a ellas que, a su vez, esconden un gran potencial pedagógico susceptible de mejorar la enseñanza del inglés como L2 en nuestras aulas de Primaria.

Palabras clave: gestión del aula, lengua inglesa, Educación Primaria, lenguaje para la organización del aula

Abstract

The present minor dissertation aims to offer a comparative study of the management of Primary school classrooms in Spain where English is taught as L2 (or foreign language), and of lessons in UK school settings where English is mainly used as L1 (or the first language) and the vehicle for instruction. After briefly introducing the notion of classroom management and teaching strategies used to create effective learning environments, the often-neglected functions of English for classroom management purposes are highlighted. A qualitative research where I simultaneously assumed the roles of observer and participant in Coventry schools provided valuable information on the importance of verbal mediations in early schooling management processes. A systematic observation of the model of teaching through English as the mother tongue has helped me to draw methodological lessons and to gather a set of useful language expressions associated to them which, in its turn, hold great pedagogical potential to improve the teaching of English as a second language in our Primary classrooms.

Key words: Classroom management, English language, Primary Education, management talk.

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Justificación del tema elegido	6
3. Objetivos	8
3.1 Objetivo general.....	8
3.2 Objetivos específicos	8
4. Fundamentación teórica	9
4.1 ¿Qué es la gestión del aula?	9
4.2 El papel del profesor de inglés en la gestión del aula	10
4.3 El uso de la segunda lengua (L2) en el aula de inglés	12
4.3.1 <i>TTT (Teacher Talking Time)</i>	12
4.3.2 <i>STT (Student Talking Time)</i>	13
4.3.3 <i>Classroom Interaction</i>	13
4.4 Estrategias para una gestión del aula de inglés efectiva	14
4.4.1 Aspectos centrados en la información	15
4.4.2 Aspectos centrados en el grupo	17
4.4.3 Aspectos centrados en el contexto.....	18
5. Metodología	26
5.1 El método de investigación: su elección y justificación	26
5.2 El diseño de la investigación	26
5.3 Contextualización de la observación y participantes	27
5.4 Técnicas e instrumentos de registro	28
6. Resultados de la observación	29
6.1 <i>Reception class</i>	30
6.2 Colegios de Coventry, Reino Unido	45
7. Conclusiones	48
8. Agradecimientos.....	52
9. Referencias bibliográficas	53
10. Anexos	57
10.1 Anexo 1 – Evidencias recogidas en la clase de <i>Reception</i>	57
10.2 Anexo 2 - Evidencias recogidas en los centros escolares	68

1. Introducción

La lengua inglesa se habla en al menos una cuarta parte del mundo y en la actualidad se utiliza como *lingua franca*, es decir, como idioma de uso común entre personas de diferentes países que no hablan las lenguas maternas de los otros. Por su parte, los estudiantes utilizan cada vez más esta lengua en un contexto global, para comunicaciones internacionales, especialmente en Internet, por lo que forman parte de una comunidad global de carácter virtual que atraviesa barreras nacionales y geográficas (Scrivener, 2011). Por lo tanto, es indudable que el conocimiento del inglés como idioma internacional resulta fundamental para poder comunicarnos con personas más allá de nuestras fronteras, y así lo reconocen países del entorno europeo, cuya enseñanza ocupa el primer lugar entre las lenguas extranjeras en los sistemas escolares desde las etapas más tempranas.

Sin embargo, el dominio del inglés sigue siendo una asignatura pendiente en España. En un reciente artículo periodístico, se recogía la siguiente impresión generalizada: “pese a estudiar este idioma durante más de diez años en primaria y secundaria, conseguir que los estudiantes lleguen a la universidad con un dominio aceptable de inglés sigue siendo un quebradero de cabeza” (Torres, 2017). Por ello, así como el uso del inglés en el mundo ha experimentado transformaciones, se hace necesario cambiar su modo de enseñanza para que sea más acorde con ellas (Harmer, 2007). Así, si hasta un pasado reciente, se había otorgado importancia central y casi exclusiva a la enseñanza de la lengua inglesa como objeto de aprendizaje, con un énfasis especial en el aprendizaje de aspectos gramaticales (es decir, en el conocimiento de las estructuras antes que en el uso vivo del idioma), en la actualidad el inglés se introduce en la enseñanza, adicionalmente, como vehículo para el aprendizaje de otras materias curriculares, lo que se conoce como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), y ello responde a una redefinición del objetivo último del aprendizaje de una lengua, que ahora no es otro que el de la comunicación. Ese cúmulo de factores ha dado lugar a nuevas propuestas metodológicas de carácter funcional y pragmático y al uso de materiales auténticos, recursos multimodales, y herramientas tecnológicas que superan las limitaciones físicas del aula.

De ese modo, resulta ahora posible hacer el mejor uso posible de la lengua siempre y cuando el docente ponga las posibilidades de la gestión del aula al servicio de su enseñanza, algo que hoy en día se destaca como un factor de crucial importancia (Curtain y Dalhberg, 2004) que centrará la atención de mi Trabajo de Grado. Una buena gestión de aula puede garantizar la creación de entornos adecuados para que tengan lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje más efectivos (Harris, 2016). El profesor¹ hará uso de la lengua a fin de propiciar dinámicas, interacciones, consolidar rutinas, crear hábitos de escucha y atribuir roles dialógicos diversos propiciando a la vez la autonomía y la colaboración entre los alumnos. De esta forma, se verán expuestos a la segunda lengua y harán el mayor y el mejor uso posible de la misma cotidianamente.

2. Justificación del tema elegido

El presente Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG) tiene como propósito resaltar el extraordinario potencial instrumental del uso de la lengua tanto materna como extranjera para facilitar una gestión del aula efectiva y, por lo tanto, favorecer el contexto de enseñanza-aprendizaje. Si bien este aspecto resulta visible en la docencia impartida en la primera lengua, a menudo se soslaya y permanece oculto en la práctica tanto de la enseñanza *de* la segunda lengua (en nuestro caso la lengua inglesa) como de la enseñanza de otras materias curriculares *en* lengua inglesa (como es el caso cada vez más frecuente en las secciones bilingües de los colegios de nuestro país). La gestión del aula (*classroom management*) se lleva a cabo a través de estrategias, recursos, dinámicas e interacciones que forman parte de la continua toma de decisiones de los docentes para optimizar el aprendizaje de la lengua inglesa, y todo ello entraña componentes metodológicos y opciones didácticas significativas que permiten activar el papel de los estudiantes como protagonistas del aprendizaje desde el inicio, bajo la orientación docente del profesor.

¹ El presente documento, siguiendo las indicaciones de la Real Academia Española (RAE), utilizará en su redacción el masculino genérico para referirse de forma no excluyente tanto a mujeres como a hombres.

La elección del tema de mi TFG se debe a la convergencia de dos circunstancias decisivas en mi trayectoria académica. En primer lugar, haber cursado durante los dos últimos años del Grado en Maestro en Educación Primaria la Mención en Lengua Extranjera: Inglés. En segundo lugar, mi estancia en Coventry (Reino Unido) durante un mes, como parte del *Prácticum II* con un componente de inmersión vinculado a la Mención. Esta experiencia me proporcionó una fuente de conocimiento acerca del sistema educativo inglés y del uso real de la lengua en la realidad cotidiana de las aulas, y confirmó lo que hasta entonces había sido una intuición respecto a la importancia central que en dicho sistema adquieren los aspectos concernientes a la gestión del aula. Me di cuenta de que además de conocer la lengua inglesa para impartir contenidos en la misma, resultaba igualmente prioritario familiarizarme con las fórmulas verbales que los docentes utilizan con al menos una triple finalidad: para organizar su actuación pedagógica en sus interacciones directas con sus alumnos, para coordinarse con sus compañeros y para crear ambientes favorables de aprendizaje pues en los tres casos la comunicación actúa como eje vertebrador. Estos motivos fueron suficientes para abordar el TFG como un proyecto académico de recapitulación de buena parte de lo aprendido en mi formación universitaria y de transición hacia mi futuro como maestra de inglés. Por lo tanto, trataré de reflexionar en él acerca de la importancia del idioma inglés como *management talk*, esto es, lengua para vehicular la gestión del aula.

Para la realización del trabajo, efectué una investigación cualitativa a través de la observación participante en varios colegios de Inglaterra lo que me permitió recoger ideas que pueden servir de inspiración para el aula de inglés de los colegios españoles. Al igual que César Bona (2016), pienso que “para un maestro no hay mejor manera de aprender que sumergirse entre los alumnos y maestros de otros centros y beber de su filosofía” (p. 9). En definitiva, la observación de profesores es un modo excelente de ayudar a los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria a formarnos como futuros educadores y a ser conscientes de las posibilidades que tenemos. En este caso, disfrutar de la oportunidad de ver a profesores enseñar el idioma inglés como primera lengua (*literacy*) y observar cómo gestionaban la enseñanza del curriculum escolar en su conjunto en lengua inglesa me resultó de la mayor utilidad para integrar aspectos lingüísticos, metodológicos y organizativos en mi futuro profesional como maestra de inglés como idioma extranjero, o L2, en las aulas de Primaria.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

El presente TFG tiene como propósito principal estudiar distintas estrategias, recursos, dinámicas e interacciones que utilizan los docentes, y que en su totalidad conforman la realidad compleja de la gestión del aula, para hacer un uso óptimo de ella al servicio del aprendizaje de la lengua inglesa en la etapa de Educación Primaria. Me propongo mostrar que, si la enseñanza del idioma inglés tiene como primer motor, como vehículo de aprendizaje y a la vez como finalidad última, el uso comunicativo del idioma, ese mismo uso, a su vez, puede constituir una herramienta de expresión fundamental para el conjunto de decisiones y de acciones que configuran la gestión de las aulas, con un enorme potencial para enriquecerlas.

3.2 Objetivos específicos

- Conceptualizar el término *classroom management* en el momento actual y justificar la centralidad de su papel en la enseñanza de la lengua inglesa.
- Estudiar, y ejemplificar, las distintas estrategias de los docentes en el aula de inglés de Educación Primaria para conseguir entornos favorables de aprendizaje.
- Llevar a cabo una observación sistemática de aspectos sustanciales tanto de la gestión del aula a través del inglés como lengua materna (L1) en diversos centros escolares de Coventry (Reino Unido) como de otros elementos organizativos relativos al funcionamiento de los centros en su totalidad.
- Destacar elementos positivos de la gestión de aula en Reino Unido verbalizados en inglés como L1 y sugerir su doble potencial, pedagógico y lingüístico, en el aula de inglés como L2 (lengua extranjera) en la Educación Primaria en España.

4. Fundamentación teórica

4.1 ¿Qué es la gestión del aula?

Antes de abordar el término de *classroom management*, debemos partir del concepto básico de aula, que la RAE (2005) define como “sala donde se dan clases” pero que, en realidad, incluye muchos aspectos susceptibles de consideración. El aula es un lugar donde los alumnos pasan la mayor parte del día, y de acuerdo con Schwab y Elias (2015), requiere una buena organización para que el aprendizaje académico tenga lugar.

Por esta razón, me voy a centrar en la descripción de la gestión del aula, más conocida como *classroom management* (en adelante CM)², del EFL (*English as a Foreign Language*)³. Lo que los profesionales de la educación conocen como CM ha ido ganando importancia porque es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Evertson y Weinstein (2006) la definen como sigue:

*The actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning. In other words, classroom management has two distinct purposes: It not only seeks to establish and sustain an orderly environment so students can engage in meaningful academic learning, it also aims to enhance students' social and moral growth*⁴ (p. 4).

Por su parte, Djigic y Stojilkovic (2011) sintetizan de forma breve lo anterior: “*all teachers actions aimed to establish the stimulative learning environment*” (p. 819). Ambas definiciones subrayan la importancia de las acciones llevadas a cabo por el profesor para facilitar el aprendizaje de los alumnos en un clima de relaciones cálido y positivo. De hecho, Scrivener (2011) afirma que la gestión de aula es el papel más importante que desempeña el docente y, por lo tanto, es de él, en gran medida, de quien dependen los procesos de enseñanza-aprendizaje más adecuados a cada contexto escolar específico (Marzano, 2003).

² Esta expresión es utilizada de manera genérica para designar a la gestión del aula por lo que a partir de este momento será usado en el presente trabajo para referirse a dicho concepto.

³ Enseñanza del inglés como lengua extranjera.

⁴ Traducción sugerida: “Las acciones que el profesor efectúa para crear un ambiente que apoye y facilite el aprendizaje tanto académico como social. En otras palabras, la gestión del aula tiene dos propósitos diferenciados: no solamente busca establecer y mantener un ambiente organizado de forma que los estudiantes puedan lograr un aprendizaje académico significativo, sino que también pretende mejorar el crecimiento social y moral de los alumnos”.

Para una gestión y organización eficaz de su enseñanza, el docente debe considerar una multiplicidad de factores, tales como el manejo del espacio, el tiempo, las actividades, los materiales, las relaciones sociales y el comportamiento de los estudiantes (Djigic y Stojilkovic, 2011). Todos estos aspectos conforman la complejidad de la *CM* y tienen como uno de sus objetivos, en términos de conducta, evitar problemas de disciplina en el aula o, si se producen, abordarlos de forma constructiva para hacer de ellos una ocasión de aprendizaje. De esta manera, se crea un ambiente cordial que facilita las relaciones fluidas entre los alumnos y de todos y cada uno de ellos con el profesor. Apoyando la misma idea, Seligson (2011) sostiene que *CM* implica crear las mejores condiciones posibles para fomentar oportunidades de aprendizaje para todos y cada uno de los miembros de la clase.

Hay que destacar que, en el caso específico del *EFL*, se darán las condiciones anteriormente citadas para una buena *CM* siempre y cuando se establezca una comunicación fluida entre el profesor y los alumnos. Esta relación de confianza y comprensión mutua (*rapport*) constituye la principal tarea del profesor, que hará un uso permanente de la lengua inglesa para planificar y organizar el aula motivando y orientando la actuación de sus alumnos, y en gran medida les ayudará a tomar conciencia y a articular verbalmente sus logros de aprendizaje, de forma que se dé un proceso de enseñanza-aprendizaje a la vez emocionalmente afectivo y académicamente efectivo (Rasyid, 2013).

4.2 El papel del profesor de inglés en la gestión del aula

La responsabilidad del profesor es, en suma, clave para conseguir una buena gestión del aula. Por esta razón, quisiera hacer hincapié en los diversos papeles que el maestro de inglés puede adoptar para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga éxito. Rasyid (2013) propone la siguiente clasificación: un papel instructivo, uno gestor y, por último, un papel de investigación (pp. 24-25), todos los cuales tienen mediaciones lingüísticas específicas que se ilustrarán más adelante (véase apartado 4.4.)

El papel instructivo

Esta función consiste en establecer claramente los objetivos que se pretenden conseguir en cada lección y asegurar la asimilación de los contenidos.

Su foco reside, pues, en el “qué” y en el “para qué” de su enseñanza. El profesor facilitará que los estudiantes aprendan, actuando para ello como: *instructor* (posibilitando el nexo entre las dos lenguas, ejerciendo un control directo sobre la actuación de los alumnos, evaluándoles además de corrigiéndoles), *modelo de lenguaje* (usando constantemente y mostrando deliberada y conscientemente el uso correcto de la pronunciación y de la construcción de frases), *mentor* (ayudando a los estudiantes a aclarar dudas y conceptos cuando sea necesario) y *comunicador* (participando en actividades aunque sin asumir un protagonismo excesivo o excluyente para, de ese modo, observar atentamente y aprender de la actuación de los estudiantes a la vez que facilitando su propio aprendizaje).

El papel gestor

Una de las funciones principales del *EFL teacher* en su papel de gestor es motivar al alumno desmotivado y dar un impulso a su aprendizaje. Esta vez su foco reside en el “cómo” de la enseñanza. Ejemplos de maneras de motivar a los alumnos serían: mostrar al alumno los progresos que está haciendo en la lengua inglesa de manera explícita, presentar materiales con un nivel de dificultad apropiado, diseñar tareas interesantes y relevantes, crear situaciones de aprendizaje estimulantes, descubrir a los alumnos cómo usar lo que ya conocen de la lengua y fomentar que el alumno pueda asumir grados cada vez mayores de responsabilidad y autonomía.

El papel de investigación

El *EFL teacher* debería de tener curiosidad por lo que sucede en su clase, qué es lo que funciona y lo que no. El acento de esa función recae ahora en el “porqué” detrás de su actividad docente. Por lo tanto, debe indagar constantemente aspectos metodológicos, observar los factores que mejoran u obstaculizan el aprendizaje, explorar el clima de la clase, el agrupamiento ideal de los alumnos, las relaciones entre ellos y sus diferentes estilos de aprendizaje y así poder anticipar los problemas antes de que ocurran. A su vez, en su actitud de indagación permanente, el profesor puede actuar como modelo para sus alumnos a través de preguntas abiertas, mediante pequeños desafíos (*Find out about... and report your findings to your peers*), ayudándoles a formular hipótesis adaptadas a sus capacidades cognitivas (*What...if?*), etc.

4.3 El uso de la segunda lengua (L2) en el aula de inglés

4.3.1 TTT (*Teacher Talking Time*)

El alcance del lenguaje oral ofrecido por el profesor de inglés es inmenso y resulta crucial, no solo para la enseñanza de los contenidos en sí, sino también para la disciplina y las cuestiones de procedimiento, puesto que es un importante medio de guiar, de reconocer y de reforzar el comportamiento y actitudes responsables.

Estudiosos de la enseñanza del idioma inglés como Zulfah, Rasyid, Rahman y Rahman (2015) otorgan un significado muy especial al lenguaje usado por el profesor en el sinfín de intervenciones cotidianas que hacen de hilo conductor durante su actuación profesional en el aula. Estos autores se centran en la función de este tipo de lenguaje distinguiendo dos categorías básicas: *instructional talk* y *management talk*. El lenguaje referido al *instructional talk* es el usado por el profesor para la transmisión de conocimientos sobre la lengua, sus explicaciones y las preguntas y las respuestas a los alumnos. El *management talk* se utiliza para todo cuanto atañe a la organización y la disciplina del aula. El que nos concierne ahora en particular es este último, es decir, todo aquel lenguaje usado para la gestión del aula, que comprende: organizar las formas de ejecución de las actividades en clase, los saludos a los estudiantes, la colocación de los sitios, pasar lista, recordar las reglas, dinámicas para comenzar y acabar la clase, transiciones, etc., es decir, “todas las interacciones que se dan en clase desde el principio hasta el final de la clase” (Rasyid, 2013, p. 3 citado por Sudirman, 2016).

Cohen, Manion and Morrison (1996) ya habían establecido una clasificación similar del lenguaje oral en clase: el lenguaje para dar instrucciones, el lenguaje pedagógico y el lenguaje para la gestión de aula. Estos tres tipos de lenguaje forman parte del *meta-lenguaje* al que se refería Wajnryb (1992); se trata, en breve, del lenguaje que usa el profesor durante el transcurso de la clase para organizarla y para desarrollar su proceso de enseñanza. Este *meta-lenguaje* incluye, por tanto, explicaciones, respuestas a preguntas, instrucciones, formas de aprobación o confirmación, correcciones, reformulaciones más complejas, preguntas, clarificaciones puntuales, etc.

4.3.2 *STT (Student Talking Time)*

Además del tiempo que ocupa el lenguaje del profesor (*TTT*), es importante potenciar el del alumno (*STT*). De acuerdo con Cowley (2006) el papel del profesor es también crear oportunidades para que los alumnos interactúen en el aula: “*Keep teacher talk to a minimum and activate student learning to a maximum*”⁵ (p. 60). Hay que tener en cuenta que los niños necesitan tiempo para pensar y articular lo que quieren decir y es tarea del profesor abrir espacios para tal fin (Scrivener, 2011). No obstante, cuando hablamos de minimizar el *TTT* y potenciar el *STT*, se debe prestar atención a la idea de que el *meta-lenguaje* es una fuente de aprendizaje del lenguaje para los alumnos porque es en sí mismo comunicativo (Wajnryb, 1992). Esta autora ofrece un ejemplo claro para explicar esta idea: “*when a teacher praises a student or asks another one to be quiet, or sets up a task, the language used is genuinely contextualised, purposeful and communicative, and therefore a potentially rich source of input*”⁶ (p. 43). Por tanto, podemos concluir diciendo que, aunque es tarea del profesor permitir y alentar al alumno para que se comunique en inglés dándole la “voz” y la “vez”, cuando el docente hace un uso constante del *meta-lenguaje* está aportando una fuente inestimable de aprendizaje que es al mismo tiempo doble y simultáneo: aprendizaje *de* la lengua y aprendizaje *a través de* la lengua extranjera.

4.3.3 *Classroom Interaction*

El colegio es, para muchos estudiantes, el escenario privilegiado para usar el idioma de manera comunicativa en un contexto de socialización y bajo la guía de educadores adultos, por lo que el profesor es responsable de crear oportunidades para que los alumnos usen el inglés de manera significativa y natural. Spratt, Pulverness y Williams (2011) sostienen que aprendemos mejor el lenguaje mediante la interacción viva que aprendiendo exclusivamente sobre él. Por consiguiente, es recomendable hacer un uso tan frecuente como sea posible del lenguaje oral en el aula (Cohen et al., 1996).

⁵ Traducción sugerida: “El profesor debe de hablar lo mínimo y activar el aprendizaje del alumno un máximo”.

⁶ Traducción sugerida: “Cuando un profesor elogia a un alumno, pide a otro que esté callado, o manda una tarea, el lenguaje que usa está contextualizado genuinamente, tiene un propósito y sirve para la comunicación. Por lo tanto, es una potencial fuente enrique de *input*”.

La interacción entre el profesor y el alumno puede abarcar muchas modalidades a lo largo del día (turnos de palabra, preguntas y respuestas, *feedback*, instrucciones, recapitulaciones...). Para decirlo de manera sencilla, una buena interacción tiene como efecto una buena relación interpersonal entre docente y discentes y favorece de forma tanto emocional como racional la adquisición del lenguaje.

4.4 Estrategias para una gestión del aula de inglés efectiva

Una vez se han introducido brevemente la definición de *CM*, los posibles papeles del profesor de *EFL* y el uso de la segunda lengua para la gestión del aula, centraremos la atención en las estrategias al alcance del docente para optimizar su gestión del aula.

Según Egeberg, McConney y Price (2016), “*effective classroom management strategies are designed to create positive learning environments*”⁷ (p. 5). Estas estrategias serán siempre efectuadas a través del lenguaje oral del profesor y de los alumnos y de las interacciones entre ambos, que he clasificado en las siguientes categorías correspondientes a tres aspectos diferenciados, aunque estrechamente relacionados entre sí: cognitivos o centrados en la información, sociales o centrados en el grupo y afectivos o centrados en el contexto (véase figura 1).

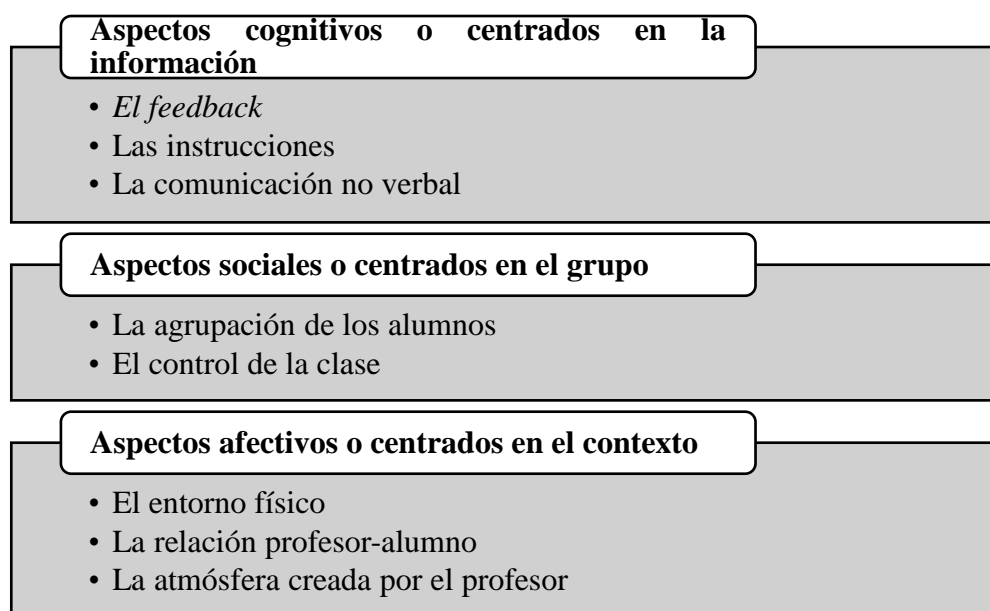


Figura 1. Estrategias para una gestión del aula de inglés efectiva. Fuente: Elaboración propia.

⁷ Traducción sugerida: “Las estrategias para una gestión del aula efectiva se diseñan para crear ambientes positivos de aprendizaje”.

4.4.1 Aspectos centrados en la información

4.4.1.1 El *Feedback*

Para Spratt et al. (2011), un elemento importante para la *CM* es ofrecer *feedback* a los alumnos para corregir su lenguaje y brindar ideas sobre su trabajo, comportamiento, actitud o progreso. Estos autores lo definen como: “*giving information to someone about their learning and/or showing them that you have understood (or not) what they have said*” (p. 215)⁸. Proporcionar *feedback* a los estudiantes es una obligación del profesor para motivarles, aumentar su autonomía, ayudar a entender sus problemas y ofrecer vías para superarlos.

Barrios y García (2014), por su parte, señalan que la retroalimentación, en forma de comentarios cualitativos, sugerencias de mejora, clarificaciones, respuestas pedagógicas e intervenciones del profesor para modular la actuación de los alumnos, capacita a los escolares para tomar decisiones correctas sobre su propio aprendizaje.

En el aula de inglés, los tipos de *feedback* conciernen a su valor motivacional y a razones cognitivas y lingüísticas (Wajnryb, 1992). Los estudiantes necesitan tener la sensación de que su aprendizaje está siendo guiado y el *feedback* del profesor es la mejor manera de contribuir a ello. Si este *feedback* no se produce, los niños podrían perder el sentido de su aprendizaje y esto no solo tendría consecuencias cognitivas, sino también a otros niveles como el afectivo y el social (Barrios y García, 2014). Para proporcionar *feedback*, el docente tendrá en cuenta la actividad que se esté desarrollando, el tipo de respuesta que se dé, y si, por ejemplo, se trata de un error, cuál es la causa, qué tipo de dificultad ofrece y quién y el contexto en que se ha cometido (Harmer, 2007). Un sencillo ejemplo de un tipo de fórmulas habituales en el aula asociadas al *feedback* sería el siguiente: “*Is that right?; that’s also possible; did anyone notice the mistake?; You made a small slip on this, try to put in other words*” (Hughes, Moate y Raatikainen, 2007).

4.4.1.2 Las instrucciones

Como hemos visto anteriormente, parte del lenguaje oral usado por el profesor proviene de las instrucciones que brinda a sus alumnos.

⁸ Traducción sugerida: “El *feedback* consiste en dar información al alumno sobre su aprendizaje mostrándole así que se ha entendido (o no) lo que ha dicho”.

Según la opinión de Scrivener (2011), es posible utilizar solo el inglés para dar las explicaciones pertinentes y de este modo, se favorecerá una atmósfera semejante a los entornos reales de inmersión lingüística. Este autor ofrece una serie de pautas para mejorar las explicaciones: ser consciente de cómo damos las instrucciones, planear cuáles son esenciales para la sesión, usar técnicas referidas a los gestos, el contacto de ojos y el uso de la voz, demostrar en vez de explicar siempre que sea posible y comprobar que los alumnos han entendido la explicación. Otros ejemplos de un lenguaje de este tipo, extraídos de fuentes diversas, serían los siguientes: *“please listen for the instructions; I’ll just review the instruction; did everyone hear what I said?”*; *“What is the right answer?; Put up your hand if you don’t understand; [name]; is that right? you need your pencils/rules/little whiteboards”*; *“a few things to think/good things about...; turn to page...; look at activity five; collect your work please; we’ll learn how to...; can you tell me a proper sentence?”* (Gardner y Gardner, 2000; Hughes et al., 2007; Iglesias y Beltrán, 2012).

4.4.1.3 La comunicación no verbal

Barrios y García (2014) observan que los gestos, las expresiones faciales, la mímica, la voz y el contacto de ojos resultan fundamentales en la interacción con los alumnos en el aula de inglés. Los tres primeros contribuyen primordialmente a que el profesor pueda expresar lo que quiere decir y los alumnos le entiendan mejor. Las variaciones de voz, siempre que sean apropiadas, consiguen una gran efectividad a la hora de atraer la atención de los alumnos. Para Cowley (2006): *“the teacher’s voice is a tool, an instrument that must be used every single day of our working lives”*⁹ (p. 55). Por último, el contacto de ojos es fundamental para ver las reacciones de los alumnos ante las instrucciones del profesor, así como para tener control sobre la clase. El lenguaje no verbal esconde muchas otras posibilidades, destacando por ejemplo la oportunidad que de los alumnos para corregir sus propios errores una vez que han entendido los gestos del profesor (Harmer, 2007).

⁹ Traducción sugerida: “La voz del profesor es una herramienta, un instrumento que debe usarse cada día de nuestras vidas profesionales”.

4.4.2 Aspectos centrados en el grupo

4.4.2.1 La agrupación de los alumnos en el aula

La agrupación de los alumnos en la clase de *EFL* es un aspecto esencial. Esto se debe a que un agrupamiento de alumnos apropiado tiene un efecto positivo en la habilidad del profesor para manejar de manera exitosa la clase y facilitar el aprendizaje. En este sentido, a la hora de planificar la lección corresponde al maestro decidir el tipo de agrupación de los alumnos o la modalidad de interacción que utilizará dependiendo entre otros aspectos de la actividad que se vaya a desarrollar, de los propósitos del aprendizaje o del momento específico de la clase. Spratt et al. (2011) distinguen diversas modalidades de interacción:

- Clase-grupo (*Whole class*): la primera es la enseñanza a la clase entera. Responde a un formato organizativo tradicional como es el de que los alumnos permanezcan sentados en filas y el profesor se sitúe frente a ellos para impartir la clase de manera “magistral”. Este modo de agrupación es útil para promover que todos los alumnos practiquen el uso la lengua al mismo tiempo y respondan o repitan oralmente de forma coral.
- Individual (*Individuals*): Las actividades realizadas con este formato dan la oportunidad a los alumnos de trabajar de forma autónoma, y de disponer de tener tiempo para pensar en el lenguaje que van a utilizar.
- Parejas o grupos (*Pairwork or groupwork*): por último, la agrupación en parejas o pequeños grupos. Este tipo ha ido extendiéndose progresivamente en la enseñanza de una lengua porque potencia las oportunidades de los alumnos para desarrollar la fluidez en esa lengua mediante la interacción, el diálogo y la cooperación entre pares (Harmer, 2001). Cuando se agrupa a los alumnos se les da más autonomía, aunque el profesor sigue teniendo que multiplicar sus funciones en el transcurso de la actividad: evaluar las tareas a los alumnos, supervisar su corrección y el uso del idioma, y asegurarse de que los alumnos estén trabajando en la tarea, es decir, que estén consiguiendo todo lo que pueden en el tiempo invertido en ella y a través de verbalizaciones continuas en L2. También deberá mantener la disciplina y volver a centrar la atención en el objeto de la tarea cuando sea necesario y, por último, ofrecer *feedback* durante y después de la actividad (Seligson, 2011).

4.4.2.2 *El control de la clase*

Si se quiere que haya un buen funcionamiento de la clase, por lo general se usa el inglés para dar instrucciones breves a efectos prácticos de organización en las situaciones habituales del aula (Gardner y Gardner, 2000). Algunos ejemplos de este tipo de expresiones recurrentes que pude recoger durante mi estancia en Coventry serían los siguientes: *“Sit down, please; quiet, please; stop talking! Listen! [name], turn round, please; look at [me/the board]; stop [writing/working/what you are doing, please]; stand up, please; hurry up! go back to your seat, please; let’s stop now”*.

4.4.3 Aspectos centrados en el contexto

Para Barrios y García (2014), una de las principales condiciones para que los alumnos se sientan seguros y estén dispuestos a participar en clase es que exista un clima positivo de aula; en el aula de inglés, como añade Hughes et al. (2007), la existencia de entornos gratos y de confianza ayudan a que los estudiantes usen el idioma sin obstáculos añadidos. Son varios los autores que inciden en la idea de que es el profesor el principal agente para crear un ambiente de aprendizaje sólido. Según Harris (2016), el docente debe establecer un lugar donde los alumnos se sientan cómodos asumiendo riesgos, cometiendo errores y aprendiendo de ellos. Para conseguirlo, Hughes et al. (2007) plantean dos aspectos que contribuyen a crear y mantener una atmósfera positiva: uno de orden material, es decir, el entorno físico: lo que respecta a cómo están ordenados los espacios y expuesto en las paredes, y otro inmaterial, que incluye las relaciones entre el profesor y el alumno y la atmósfera creada por el profesor.

4.4.3.1 *El entorno físico*

Los estudiantes deben percibir la clase como un lugar seguro y calmado donde el aprendizaje va a tener lugar (Cowley, 2006). Además, si queremos potenciar la participación de los alumnos, el diseño del entorno debe planificarse cuidadosamente. Esta autora propone algunas ideas para implementar un ambiente armónico en el recinto de la clase: mantener la clase ordenada, organizada y colorida; determinar y personalizar las diferentes áreas y preparar de manera práctica la disposición del aula.

- Disposición del aula (*classroom layout*): la colocación del mobiliario en la clase es uno de los factores que afecta de manera muy marcada al clima de aprendizaje puesto que puede contribuir a promoverlo o a impedirlo (Cohen et al., 1996). Se debe pues, tener en cuenta la colocación de los sitios para trabajar de manera eficiente en distintos patrones de interacción (clase-grupo, individual, en parejas o pequeños grupos). Harmer (2001) y Barrios y García (2014) proponen diversas formas de agrupar a los alumnos en la clase de *EFL* (véase figura 2):
 - Alumnos sentados en filas (*Orderly rows*): se trata de la disposición tradicional de los alumnos, quienes se colocan en filas ordenadas y el profesor se sitúa delante de la clase. Este tipo de ordenación sirve sobre todo para explicar un punto de gramática, ver un vídeo, usar la pizarra y para que los alumnos hagan la misma tarea de manera individual al mismo tiempo.
 - Alumnos sentados en grupos (*Separate tables in groups*): En este tipo de agrupación, en mesas separadas, el profesor puede circular y moverse por los diferentes grupos. Con este tipo de colocación, se facilitará la interacción entre los alumnos, la práctica del *role-playing*, el diálogo y las actividades comunicativas.
 - Alumnos sentados en herradura o en forma de “U” (*Horseshoes/U-shape*): el profesor se ubica delante de la clase, que estará sentada en forma de “U”. Se potencia de este modo el contacto cara a cara con todos los alumnos del grupo y resulta útil para enseñar material, demostrar actividades, propiciar la interacción de los alumnos en actividades comunicativas y, sobre todo, para captar la atención de los mismos.
 - Alumnos sentados en círculo (*Circle*): los alumnos y el profesor sentados en círculo. Esta forma de agrupación es parecida a la disposición anterior puesto que también potencia el contacto visual con los alumnos y ayuda a transmitir una idea de unidad y cohesión al grupo, en el que el propio profesor se integra a propósito (para actividades como *class assemblies*, *story time*, etc.).

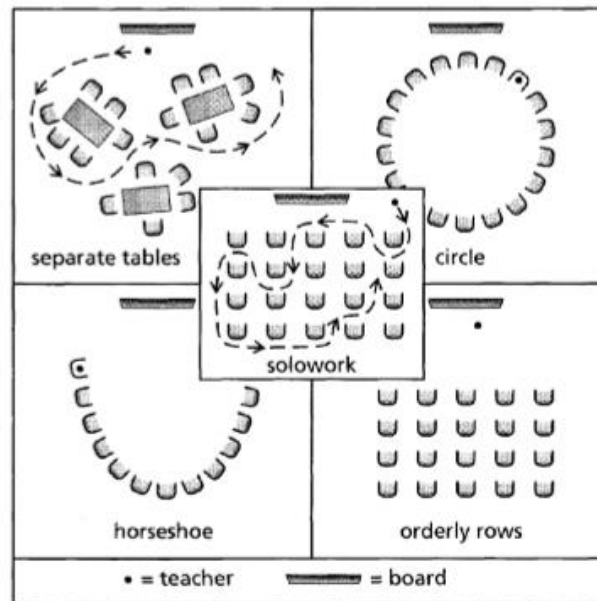


Figura 2. Disposición de los sitios en el aula, [“different seating arrangements in class”]. Fuente: Harmer, 2001, p. 18. *How to teach English: An introduction to the practice of English Language Teaching*.

Para que los alumnos interactúen en la lengua inglesa en grupos, resulta útil, y del todo aconsejable, proporcionarles esquemas de lenguaje oral (*speaking frames*): “a type of sentence frame that provides sentence starters and models for English language learners who may not have sufficient knowledge of standard sentence structure to be able to create sentences independently”¹⁰ (ESOL, 2012). Además del lenguaje que utilicen los alumnos, a fin de configurar los grupos de trabajo, el propio profesor hará uso frecuente de indicaciones precisas en inglés, tales como: “I want you to work on your own; I want [name] to work with [name]; Has everyone got a partner?; I want you to work in groups of [three/four/five] people; I need a volunteer from each group to [write the answers/draw a picture]”; “move your desks into groups of four people; only three people in each groups; can you join the other group?; what group are you in? everybody work individually; work on the task together/by yourself; ask your neighbour for help” (Gardner y Gardner, 2000; Iglesias y Beltrán, 2012).

¹⁰ Traducción sugerida: “Un tipo de frase o estructura modelo de la lengua inglesa que permite a los alumnos que no tengan suficiente conocimiento del mismo hablar de un tema y crear frases de forma independiente”.

- Las paredes en el aula como recurso didáctico: crear un lugar visualmente estimulante donde los alumnos trabajan es un reto para el profesor, pero a la vez, esencial para el desarrollo de los alumnos (Dempsey, 2001).

Esto se debe a que los alumnos aprenden mejor en un entorno organizado y estimulante: “*Children learn through their senses and respond positively to an organised, stimulating classroom setting*”¹¹ (Barrios y García, 2014, p. 514). Para crear este ambiente, se puede recurrir a elementos activos, interactivos y explicativos que constituyen un potencial instrumento para la enseñanza (Augustowsky, 2003) así como una ayuda inestimable para conseguir un ambiente de clase positivo (Cowley, 2006). Así, por ejemplo, en el aula de inglés los estímulos visuales como recurso didáctico desempeñan un papel fundamental (Barrios y García, 2014). Los ejemplos de ello son innumerables, desde los tabloneros de noticias de diferente nivel de sofisticación (horarios, listas de clase, rutinas, etiquetas léxicas...) pasando por la exhibición de los trabajos de los alumnos, hasta la exposición de imágenes, posters o material relacionado con el contenido curricular o *syllabus* correspondiente (Cohen et al., 1996). Para usar estos *displays* de manera efectiva, Cowley (2006), ofrece sugerencias básicas: hacerlos interesantes, interactivos (por ejemplo, incluyendo preguntas relacionada con el proyecto o foco temático y adherir notas en forma de *post-it* con sus respuestas), ordenados y relacionados con el aprendizaje. Por supuesto, también a la hora de diseñar los *displays*, el profesor puede hacer uso de la lengua extranjera: “*you are going to prepare posters, let’s make the display, now try out different designs*” (Hughes et al., 2007).

4.4.3.2 Las relaciones profesor-alumno

Harmer (2007), señala que la habilidad para llevar a cabo la clase de manera efectiva dependerá en gran medida de la relación que establezca el docente con los alumnos. Por lo tanto, un buen clima de clase tiene como condición que se cultive no solamente la inteligencia lingüística, sino también otras, o múltiples, inteligencias, capacidades y estilos de aprendizaje, y entre ellas, de forma destacada, la inteligencia emocional.

¹¹ Traducción sugerida: “Los niños aprenden a través de los sentidos y tienen una respuesta positiva a un ambiente organizado y estimulante”.

Schwab y Elias (2015) defienden que unas relaciones afectivas sanas y equilibradas entre profesores y alumnos son necesarias por muchas razones, que se resumen en el hecho de que, si los profesores muestran preocupación genuina por sus alumnos, estos consideran a los profesores más creíbles, siguen sus indicaciones con mayor atención, y emulan su comportamiento (también lingüístico) con plena convicción. Según estos dos autores, uno de los pasos más importantes para entablar buena relación entre ambos es desarrollar una comunicación efectiva, establecer un tono positivo, ayudar a los alumnos a procesar las emociones y darles la oportunidad de ser partícipes del buen funcionamiento del aula. En suma, la comunicación es el pilar principal para establecer una buena relación pedagógica y para que se pueda sacar el máximo partido de esta comunicación. Parece, en consecuencia, necesario escuchar al alumnado y mostrar disponibilidad, empatía, interés y sensibilidad mediante pequeños actos de comunicación no verbal o verbal tales como un intercambio de miradas, gestos de ánimo o aliento, movimiento de cabeza para asentir o breves frases de aprobación o de estímulo para hacer nuevos intentos o seguir avanzando (Vieira, 2007).

4.4.3.3 La atmósfera creada por el profesor

Según Gettinger y Fischer (2015) *“an important goal for all early childhood teachers is to engage in positive, supportive interactions with every child in their classrooms each day”* (p. 147)¹². Para conseguir esta premisa, el docente puede hacer uso de numerosos recursos: las reglas, las rutinas y procedimientos y los elogios y la motivación a través de la L2.

- Las reglas: Su interés, y la justificación de su existencia necesaria, es que ofrecen un marco de aprendizaje (Harris, 2016). No se establecen para que los alumnos tengan miedo de moverse, hablar o cometer un error sino, por el contrario, para que estén abiertos a cometer esos errores y entusiasmados por aprender. A la hora de establecer unas reglas, hay que tener en cuenta lo siguiente. En primer lugar, las reglas dependen en buena medida de necesidades específicas y de disposiciones personales de los discentes y del docente, aunque estas siempre deben ir destinadas a que la clase funcione de manera efectiva.

¹² Traducción sugerida: “Una meta importante para los profesores de Educación Primaria es comprometerse en interacciones positivas con cada uno de los estudiantes cada día”.

Además, se debe decidir qué comportamientos son importantes para el propio profesor, y, partiendo de ahí, acordar las reglas con los alumnos y conseguir que sean fáciles de recordar (Cohen et al., 1996).

Por último, haciendo hincapié en una idea que recogen numerosos autores, se recomienda que estén formuladas de manera positiva; de ese modo, por ejemplo, en lugar de prohibir: “no corras por los pasillos”, propondríamos: “camina por los pasillos” (Curtain y Dahlberg, 2004). Harris (2016) apunta: “*in setting your rules it’s best to avoid a list of things that your students shouldn’t do*” (p. 35)¹³. Por el contrario, “*a rule describes the official and accepted way of doing something*” (p. 36)¹⁴. Y ofrece ejemplos de este tipo de reglas:

- *Raise your hands and wait until you are chosen to speak during a lesson or student presentation.*
 - *Be positive with everyone in our class.*
 - *Be ready to start our lesson on time.*
 - *Try our best.*
 - *Maintain a clean classroom.*
 - *Respect the rights of others.*
-
- Las rutinas y procedimientos: Las rutinas de clase ayudan para empezar y acabar las sesiones y gestionar la clase de manera ordenada (Seligson, 2011). Por otro lado, los procedimientos ayudan a que los estudiantes sepan qué esperar en clase y se sientan seguros y cómodos con las rutinas que se han establecido (Curtain y Dahlberg, 2004). Marzano (2003) apoya la necesidad de establecer unas rutinas en *EFL* y desarrolla los posibles usos de las mismas: expectativas generales del comportamiento de los alumnos, empezar y acabar el día en clase, transiciones e interrupciones, uso de materiales y recursos y trabajo en grupo. Más concretamente, el inicio de la clase, por ejemplo, ofrece una oportunidad idónea para potenciar la destreza específica de *listening* en inglés. Los primeros minutos siguen el mismo patrón usando lenguaje útil para las rutinas.

¹³ Traducción sugerida: “Cuando marques las reglas evita dar una lista de las cosas que los estudiantes no deberían hacer”.

¹⁴ Traducción sugerida: “Por el contrario, una regla describe la forma oficial y aceptada de hacer algo”.

Si los alumnos se integran participando activamente en la expresión de estas rutinas, eso les ayudará a ganar confianza y verificarán que el lenguaje que están aprendiendo funciona (Hughes et al., 2007).

Las rutinas, pues, pueden comenzar con un breve saludo inicial (*greetings*): “*Good morning, everybody, how are you all today? I hope you all had a nice weekend*”; seguir con el protocolo diario para pasar lista (*register*): “*All right then, I’ll take the register first! Let’s see if everyone’s here, who’s absent? Where’s Mary this morning?*”; proseguir situándose en el tiempo mirando el calendario para leer el día, mes y año en el que se encuentran: “*What day/date is it today?*” o viendo el tiempo meteorológico: “*What’s the weather like today?*” (Hughes et al., 2007). De la misma manera, la lección se puede pautar haciendo uso frecuente del lenguaje a través de rutinas; por ejemplo, anunciando qué es lo que se va a hacer a continuación: “*now we’ll do another exercise*”, secuenciando las actividades: “*First, have a look at the text*”, o comprobando su progresión: “*Any problems?; Where are you up to?*” (Hughes et al., 2007). Por último, para acabar las clases se adoptan expresiones familiares: “*It’s almost time to stop; We’ll have to stop here; that’s all for today. You can go now, we’ll finish this next time*”, o se puede finalizar mediante fórmulas de *feedback* positivo respecto a su participación durante la clase: “*Today, I’m happy with you, I love the way you did it!; you did a great job*”, o hacer algún anuncio: “*Next time we’ll meet in room...*” y despedirse a través de alguna canción: “*Goodbye, everyone, see you all again on Tuesday*” (Hughes et al., 2007).

- Elogios y motivación: Harmer (2007) es categórico al respecto: “*praise better than blame*”¹⁵ (p. 157). Parece probado que los elogios son más efectivos que los castigos y, de hecho, juegan un papel vital en la motivación y progreso de los alumnos (Harmer, 2007). Las expresiones de reconocimiento deben ser cálidas, naturales, apropiadas para el nivel de desarrollo de los alumnos, variadas y creativas (Arthur, Grainger y Wray, 2006); existen formas diversas de ofrecerlas (véase figura 3).

¹⁵ Traducción sugerida: “Elogiar es mejor que culpar”.

<i>Reward (recompensa)</i>	<i>Example</i>
<i>Verbal praise private</i>	<i>Quiet word: “John, that’s excellent”</i>
<i>Verbal praise public</i>	<i>Teacher and class applaud individual</i>
<i>Public display of positive behaviours</i>	<i>Star/points chart – cumulative points gests postcard to parents</i>
<i>Classroom awards</i>	<i>Certificates, badges or superstar of the day/week award</i>
<i>Contact home (either for accumulated star/points or exceptional good behaviour)</i>	<i>Notes/cards/phone calls</i>
<i>Special privileges</i>	<i>Helping around school, attending an event</i>
<i>Tangible rewards</i>	<i>Book token, sweets, pens</i>
<i>School awards</i>	<i>Certificates, tokens</i>

Figura 3. Diferentes maneras de recompensar a los alumnos. Adaptación propia a partir de “*Examples of hierarchical rewards and sanctions*” de Arthur et al., 2006, *Learning to teach in the Primary School*.

5. Metodología

5.1 El método de investigación: su elección y justificación

Para la realización de esta investigación, aproveché la oportunidad que tuve en las cuatro últimas semanas que pasé en el colegio *Grange Farm* de Coventry, Reino Unido del *Prácticum II*, asignatura de 4º curso de Grado en Educación Primaria con Mención en Lengua Extranjera: Inglés. Durante este período de prácticas, realicé una observación de un aula de *Reception* (alumnos de 4 y 5 años). Además, la cuarta y última semana, debido a la planificación de un carrusel de actividades para enseñar español en los diferentes colegios a los que estábamos destinados los alumnos de la Universidad de Salamanca (*St Thomas More, Howes, Southfields, Broad Heath y Stivichall*), pude observar diferentes entornos escolares.

La decisión de llevar a cabo una observación surge porque, de acuerdo con Scrivener (2011), una de las herramientas más poderosas y útiles para formarse como docente es simplemente ver a otras personas enseñar. De hecho, para Nieto (2012) es “la estrategia más accesible para el educador, cuando de recoger información se trata” (p. 130). Por lo tanto, vi en esta experiencia una ocasión idónea para completar el TFG a la luz de todo lo aprendido previamente durante mi trayectoria de formación como maestra a la vez que proyectándome hacia mi futuro profesional. Así pues, el objeto de estudio durante la observación fue la gestión del aula en diversos centros de Educación Primaria en Inglaterra teniendo como vehículo principal la lengua inglesa como lengua materna (L1) para extraer ideas y proponer su utilización en el aula de inglés como L2 (idioma extranjero) en nuestro país.

5.2 El diseño de la investigación

La investigación realizada se fundamenta en el enfoque cualitativo que Dörnyei (2007) describe como “*data collection procedures that result primarily in open-ended, non-numerical data which is then analysed primarily by non-statistical methods*” (p. 24)¹⁶.

¹⁶ Traducción sugerida: “Procedimientos de recolección de datos que arrojan como resultado principal datos abiertos de carácter no numérico que más tarde se analizan mediante métodos no estadísticos”.

Para asegurarme de la validez de este tipo de investigación para mi TFG, he recurrido a la definición que ofrece Nieto (2012) de diseño cualitativo de investigación:

Los diseños cualitativos de investigación podrían definirse como aquellos en los que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales mediante la interpretación con las personas que participan, siendo fuente de los datos necesaria para llevar a cabo la investigación (p. 124).

Dentro de los diferentes métodos de recogida de información de manera cualitativa, me decanté por la observación. Dicha observación fue a la vez sistemática, debido a que preparé con antelación el objeto de la investigación y las herramientas con las que la iba a llevar a cabo, y participante, puesto que durante ese período de observación mi presencia fue la de un miembro activo del grupo estudiado (Caro, Valverde y González, 2015).

Por último, esta observación se desarrolló en varias fases a partir de las recomendaciones de Caro et al. (2015): en primer lugar, una fase de exploración docente, antes de ir a Reino Unido, es decir, antes de la observación llevada a cabo en el aula. En esta fase, recogí información sobre el tema que me disponía a estudiar y diseñé los instrumentos de recogida de datos. En segundo lugar, apliqué el modelo diseñado de observación. Por último, en una fase posterior, recopilé los datos que fueron analizados para comprobar si los resultados obtenidos estaban de acuerdo con el propósito de la investigación, que en mi caso tenía por objeto recoger evidencias de las estrategias utilizadas por el docente en su gestión del aula del lenguaje que utiliza para la misma.

5.3 Contextualización de la observación y participantes

El centro educativo en el que se llevó a cabo la observación fue el *Grange Farm Primary School*, colegio situado en Coventry, Reino Unido. Se trata de un *State-funded school*, como la inmensa mayoría de los colegios en Inglaterra; esto quiere decir que es un centro escolar financiado por el Estado. Además de este colegio en el que estuve durante tres semanas, dediqué la última semana a observar otros colegios de la zona para contrastar ideas, ampliar las muestras de mi investigación, y hacerla más significativa. Al igual que *Grange Farm*, todos ellos eran *State-funded schools*.

En el *Grange Farm Primary School*, observé el aula de *Reception* (alumnos entre los 4 y 5 años) que en España correspondería a la etapa de Educación Infantil. Este aspecto, que en un principio podría resultar problemático para el estudio que me proponía puesto que el trabajo está destinado a Educación Primaria, se convirtió sin embargo en una circunstancia ventajosa al comprobar que lo que se aprende en *Reception* a través del inglés como primera lengua es equivalente en gran medida a lo que se aprende en Primaria a través del inglés como segunda lengua y las interacciones verbales en el aula suponían, de hecho, una fuente lingüística inestimable susceptible de ser extrapolada a los ámbitos escolares de nuestro país en los que se imparte la enseñanza del idioma inglés como L2. El grupo que se me asignó constaba de 30 alumnos (14 niños y 16 niñas) de entre 4 y 5 años. La clase tenía un elevado componente de multiculturalidad, algo que merece la pena subrayar puesto que, aunque la observación se llevó a cabo en un entorno donde el inglés era L1, la mayoría de los alumnos tenía origen extranjero y lo tenían como L2. La tutora de la clase es una maestra de 27 años con cuatro años de experiencia en ese colegio.

5.4 Técnicas e instrumentos de registro

La observación participante de la clase enmarcada en la metodología cualitativa es, en la opinión de Dörnyei (2007), muy útil para examinar el ambiente de aprendizaje. Para hacer un uso efectivo de la observación se debe decidir qué instrumentos utilizar la recolección de información (Richards, Thomas y Farrell, 2011). En este caso, debido a la riqueza de escenarios en los que iba a realizar la observación sobre *CM* en Inglaterra, los instrumentos de observación fueron variados, como mostraré a continuación. Antes de ello, quisiera destacar que todos los datos fueron recogidos en inglés deliberadamente para efectuar una inmersión completa y poder hacer transferencias más fieles de las expresiones verbales originales a los entornos de enseñanza de la lengua inglesa en nuestro país.

5.4.1 Resumen narrativo

Esta herramienta se utiliza para escribir el resumen de la lección o de aspectos observados y reflejar los principales aspectos que han sucedido. Contiene la máxima información posible en relación con el interés del estudio (Richards et al., 2011). Efectué un resumen de aspectos especialmente destacables durante la observación.

5.4.2 *Field notes* (notas de campo)

Estas consisten en pequeñas descripciones sobre aspectos clave que ocurren durante la sesión, su secuencia. Proporcionan, por ejemplo, en el caso de investigaciones de carácter educativo, un resumen de la lección (Richards et al., 2011). Utilicé este instrumento en buena medida durante la observación dentro del aula de *Reception* durante quince días a lo largo de tres semanas y en diversas aulas de Educación Primaria durante los cinco días de la cuarta semana.

5.4.3 Registros en audio y transcripciones de los mismos

Efectué grabaciones por medio de registros en audio diferentes sesiones para extraer ejemplos de las evidencias de las que ofrezco una selección representativa a través de transcripciones en la siguiente sección.

5.4.4 Captura de imágenes

En este caso, esta herramienta se plantea como una necesidad porque registrar de modo convencional las observaciones de las imágenes extrayendo tan sólo las expresiones lingüísticas, hubiera supuesto la pérdida de valiosa información propia del discurso visual (Augustowsky, 2003). Así pues, utilicé esa herramienta durante las semanas de observación, sobre todo en la cuarta semana, cuando tuve ocasión de visitar los diferentes centros de Educación Primaria, y me centré en recoger visualmente una muestra amplia de entornos de aprendizaje y de la configuración de espacios para la enseñanza.

6. Resultados de la observación

En este apartado, se van a detallar los principales resultados de la observación de los que se derivan conclusiones con consecuencias para la enseñanza del inglés como L2 en la etapa de Educación Primaria en España. Así pues, el análisis de toda la información se ha obtenido a través de los diferentes instrumentos utilizados: resúmenes narrativos, el diario de campo, grabaciones en audio e imágenes.

6.1 *Reception class*

Para la organización de los datos observados en el aula de *Reception*, he tomado como fuente de inspiración directa la estructura del libro de Swainston (2008) que incluye observaciones en diferentes aulas y organiza los resultados a través de *key elements* (factores clave) especialmente destacables en cada una de las clases. A su vez, esos *key element* los he recogido en tres grandes categorías que sustentan la dimensión de *CM*: organización, dinámicas e interacción.

El principal foco de atención durante la observación en el aula, por tanto, debido a que era el objetivo de la misma, fue la gestión del aula llevada a cabo a través del uso de la lengua inglesa en contextos escolares donde es utilizada como L1; dicho de otra manera, escenarios de aprendizaje donde la organización, dinámicas e interacciones del aula se verbalizan en esta lengua.

6.1.1 Organización

Key element 1– Estructura clara del día en el aula

Los colegios en Inglaterra cuentan con un horario de jornada partida. En el centro escolar *Grange Farm* las clases comenzaban a las 9:00 y terminaban a las 15:30, con un descanso para comer de 12:10 a 13:20. Los alumnos de *Reception*, al tener su propia metodología y acceso continuo a su zona exterior, tenían los descansos a diferentes horas respecto al resto de niveles. Asimismo, no asistían a las *assemblies* (asambleas) que tenían lugar los todos los días media hora antes del recreo y los viernes junto a los padres y madres de los alumnos con una duración más extensa.

Por lo tanto, cuando di por concluida la observación en el aula, extraje el cronograma de un día en el aula (véase anexo 1, tabla 1). Al seguir siempre el mismo patrón, se facilitaba la autonomía y confianza de los alumnos ya que sabían lo que se esperaba de ellos y cómo tenían que comportarse en cada momento.

Key element 2 – Lesson planning

La planificación y organización son elementos cruciales para el éxito de cualquier clase (Swainston, 2008) y en el caso del aula de *Reception*, era absolutamente exitosa por

cuanto era fruto de una tarea de coordinación permanente, la respuesta de los niños era del todo positiva y se implicaba a los padres, a través de información continua y de ocasiones de participación en la educación de sus hijos. Un día a la semana, ambas tutoras del curso se reunían para planificar lo que iban a trabajar la siguiente semana.

La propia tutora, a lo largo de una conversación con ella, me informó que para esta planificación adoptan como documentos de trabajo *The Early Years Foundation Stage Curriculum* que promueve la independencia de los alumnos y sus intereses en torno a ejes educativos o centros principales de atención pedagógica (*PSED – Personal, Social and Emotional Development*), *Communication and Language*, *Physical Development*, *Literacy and Mathematical Development*. De entre estas, las dos áreas principales son *Numeracy* y *Literacy*, y para trabajar su contenido, las dos tutoras de *Reception* se repartían el trabajo y así, mientras una de ellas planificaba lo correspondiente a *Numeracy* la otra se dedicaba a *Literacy*. Para ello, relacionaban las actividades con el tema de la semana (*Ver Key element 8*). Una vez lo tenían preparado, lo ponían en común todos los jueves de cada semana para trabajar a la par. Se muestra, como ejemplo, el *planning* de una semana de *Numeracy* (Véase anexo 1, figura 4).

Durante esa mañana o tarde destinada a la planificación de la siguiente semana, era otra profesora la que acudía al aula para impartir las clases siguiendo las instrucciones que la tutora le ofrecía previamente. Además de las clases, entre las dos tutoras llegaban a un acuerdo respecto al *topic* (foco temático) semanal y ponían en común los materiales que habrían de necesitar.

Así mismo, aunque tienen la semana planificada con antelación, tanto la tutora como la *TA* (*teaching assistant*) acudían al colegio todos los días hora y media antes para preparar los materiales que se usarían durante ese día y dejar todo preparado antes de que los alumnos lleguen al aula. Esto se debe a que, en Inglaterra, por lo general no trabajan con libros de texto en los colegios, sino que los maestros confeccionan sus propios materiales y adaptan los recursos que estiman necesario. Al finalizar la jornada escolar, las profesoras de nuevo prolongaban su permanencia aproximadamente hasta las 17:00 para recoger el aula, ordenar el material realizado por los alumnos ese día y planificar el día siguiente.

Key element 3– Espacios del aula

En este punto es pertinente no solo hablar del aula en la que realicé directamente la observación sino de ambas clases del mismo nivel (*Reception*) puesto que están unidas por una puerta corrediza. Esto permite dividir en diversas áreas ambas clases y así aprovechar el espacio. Las siguientes áreas podían ser de uso común y se compartían durante el tiempo de juego (véase anexo 1, figura 5).

- *Role play area*: en este espacio las docentes iban cambiando la decoración adecuándola al tema de la semana. Los alumnos podían desarrollar su creatividad, así como desarrollar el lenguaje oral a través de la comunicación con sus compañeros.
- *Our topic area*: en esta parte exponían los materiales que fueran utilizando relacionados con el tema de la semana, además de disfraces que podían utilizar en el tiempo de juego. Por ejemplo, durante unas jornadas culturales monográficas (*The Spanish Week*) expusimos material escrito en castellano a medida que los alumnos lo iban aprendiendo, alimentos típicos, cuentos escritos en el idioma, la bandera de España, vestidos y disfraces de sevillana, etc.
- *Computer area*: en esta zona disponían de varios ordenadores que podían usar con diferentes aplicaciones dedicadas a su edad.
- *Maths area*: en esta área, los alumnos tenían acceso a distintos materiales manipulables para trabajar las matemáticas, así como posters y fichas de la misma materia.
- *Writing area*: aquí se exponían los escritos de los alumnos y dedicaban una mesa contigua para dedicarlo a la escritura junto con recursos que les servían de ayuda para construir los trabajos escritos.
- *Book corner*: se trata de un rincón destinado a la lectura con infinidad de libros para su edad al lado de una alfombra donde podían sentarse a leer.
- *Creative area*: era un área que, al igual que la de *writing* y *maths*, se cambia semanalmente para exhibir los trabajos de los alumnos.

Key element 4 – Presentación explícita de los objetivos de aprendizaje

La profesora, después de las rutinas para dar comienzo a la clase, explicaba a los alumnos lo que iban a aprender durante ese día. Al finalizar el día, hacía un repaso de los mismos y, de esta manera, los alumnos tenían la oportunidad de reflexionar y expresar lo que habían conseguido puesto que, aunque los objetivos principales eran los mismos para

todos, tenían múltiples posibilidades durante el día de diversificar sus actividades, pero resulta importante que finalicen la jornada siendo conscientes de logros específicos, y explicitados, de aprendizaje.

Key element 5 – Uso de elementos de regulación de la conducta

Son varios los elementos para establecer pautas de orden y convivencia que rigen el comportamiento en el colegio y en cada una de las aulas. En el colegio se siguen directrices conforme a una política común estatal sobre conducta escolar (*Behaviour Policy*) que persigue garantizar tanto la seguridad como el bienestar de los niños.

Para conseguir estos derechos, tienen unas reglas “de oro” (*Golden rules*) que deben seguir y si las cumplen, obtienen alguna forma de reconocimiento (Ver *Key element 13*). Estas reglas, recogidas de la página del colegio *Grange Farm* (actualizada constantemente) son:

- *Treat others the way you wish to be treated.*
- *Welcome people to our school and look after those who need our help.*
- *Give full attention when others are speaking.*
- *Take care of everything you use in school.*
- *Look after our school and grounds.*
- *Try your hardest in everything you do.*

Dentro del aula, también tenían expuestas sus propias *Golden rules* (véase anexo 1, figura 6) en un armario para tener acceso siempre a su visualización. De igual manera, la tutora las recordaba de vez en cuando para que los alumnos se comportaran de manera correcta. En el momento de la observación, la profesora estaba potenciando el *listening* de los alumnos puesto que no se escuchaban los unos a los otros y, por ello, muchas de las dinámicas que llevó a cabo y muchos de los comentarios que realizaba, tenían como fin potenciar la escucha atenta y la receptividad de los niños.

(Intervención de la profesora donde recuerda a un alumno que tiene que escuchar mejor)

Teacher (T): So, tomorrow, try to wear something red. But you also have to bring something. [Name of the student]?

Student (ST) 1: A red doggy button.

T: yes.

ST 2: and twenty pens

T: yes, the twenty pens is for biscuits because there are special Red Nose Day biscuits. So, you have to bring 20 pens for a biscuit. Are you listening [name of another student]? And one pound for wearing something red. What do we have to remember?

ST 3: We have to wear something red.

T: It's not good enough, you have to listen. [Name of the student]?

ST 4: money because it is Red Nose Day.

T: Yes, 1 pound for wearing something red, 20 pens for a biscuit and 1 pound for wearing something red.

Día tras día la profesora se centraba en que los alumnos pidieran el turno de palabra y se sentaran correctamente en la alfombra a través de comentarios como:

- *You don't have to talk while another child is talking because it is rude*
- *Arthur this week you have to work on not shouting/ (10 minutes later): Stop talking while I am (talking), you forgot the rules. Arthur, what's your challenge?*
- *Sit nicely!*
- *Cross your legs!*
- *Don't forget your good manners: say thank you!*
- *[name of the student], bottom.*

A continuación, se presenta una pequeña intervención de que, no solo la profesora buscaba seguir estas reglas, sino que todos los profesores y TA respaldaban el cumplimiento de las mismas:

Teaching assistant (TA): Where do you want to go?

ST: To the toilet.

TA: So, raise your hand if you want to talk to the teacher.

ST: Can I go to the toilet?

T: Yes, lady.

Además de las *Golden rules*, la profesora y la TA contaban con una campana y un silbato. La profesora hacía uso de la campana y los alumnos dejaban de hacer lo que estuvieran haciendo y levantaban las manos para escuchar. Solía ser para llamar a otro grupo de trabajo, cambiar de actividad o para recoger la clase. Del mismo modo, usaban un silbato para llamar a todos los alumnos cuando estaban trabajando fuera del aula, en el patio. Los alumnos recogían y hacían una fila sin hablar.

Key element 6 – Teaching assistant

Un aspecto que me llamó poderosamente la atención fue el uso de los llamados *Teaching Assistants (TA)*. Ninguna clase tenía tan solo el profesor-tutor, sino que, dependiendo de la subvención del Estado al colegio, de la edad de los alumnos, del número de alumnos SEN, o con NEE (Necesidades Educativas Especiales) en el aula y las necesidades de la clase, tenían un número específico de profesores ayudantes. Los TA no son profesores con plena cualificación docente, son profesores que sirven de apoyo al tutor, supervisando a los alumnos, preparando los materiales y ayudando al buen funcionamiento del aula.

En el nivel de *Reception* se encontraban siempre en el aula la profesora-tutora, una TA con catorce años de experiencia en ese nivel y que servía de ayuda a la profesora-tutora durante todas las horas lectivas y, además de ellas, otras dos TA que no siempre eran las mismas y que se encargaban de los alumnos con NEE del aula. En la otra clase de *Reception* se encontraba la profesora-tutora y una TA. Por lo tanto, cuando trabajaban en conjunto, podía haber hasta seis personas adultas al cargo de los alumnos.

Esto constituía, sin duda, un aspecto positivo para dar posibilidad a diversas actividades teniendo en cuenta las preferencias y las necesidades de los alumnos.

Key element 7 – Manejo del trabajo en grupo

Los alumnos estaban divididos en *Literacy groups*. Estos grupos estaban formados por seis estudiantes con destrezas similares y representaban animales: *leopards, hippos, camels, parrots and pandas*. Cuando la tutora quería trabajar en grupos seguía esta división. Esta manera de trabajar facilitaba que los alumnos trabajasen a su ritmo, sin ralentizar a ningún alumno, existiendo la posibilidad de pasar de un grupo a otro cuando la tutora veía mejoras significativas.

Los alumnos sabían a qué grupo pertenecían y con qué compañeros estaban. La tutora, dependiendo del grupo, usaba materiales más sencillos o más complicados, adaptados a su nivel. Dentro del aula, la profesora reunía a un grupo para trabajar con él y los demás alumnos tenían libertad, bien para realizar otras actividades en las diferentes áreas, o bien para llevar a cabo otra tarea con la *TA* o conmigo mientras estuve inmersa en el aula.

(Intervención de la profesora donde llama a los grupos de trabajo por su animal)

T: Right, I need some children for handwriting next, I need Arthur, I need Lucy and I need Devon to finish up the hippos. Can you sit on that table? and then we will have parrots when they finish, not yet.

Key element 8 – Topic of the week

Cada semana, las profesoras de *Reception* proponían un tema para trabajar durante la semana, que solía ser un cuento. Además de trabajar sobre el tema correspondiente (alrededor del cuento), contar con un *topic* motivador para los alumnos daba muchas posibilidades para la comunicación con y entre los alumnos, así como para incidir en las destrezas de *Numeracy* y *Literacy* de manera significativa y para la creación de útiles materiales visuales.

La primera semana el tema fue el cuento “*The Gruffalo*”. El primer día, los alumnos salieron al patio, más concretamente a un área que tienen para el *storytelling* (cuentacuentos). Se trata de un “trono” que ocupa la profesora y está rodeado de bancos donde los niños se sientan a escuchar el cuento.

La profesora interpretaba el cuento a los alumnos, comprobaba la comprensión del cuento y proporcionaba un sencillo *feedback* sobre el mismo. Después de la lectura, al tratarse de un cuento con varios animales que se va encontrando el personaje principal, nos adentramos en un pequeño camino que tienen en el patio, rodeado de árboles; allí, la profesora previamente había escondido los animales de peluche y los fuimos encontrando. Esta actividad motivó a los alumnos y dio pie a muchas interacciones entre ellos y con la profesora, la *TA* y conmigo.

Además del *storytelling*, la profesora hizo unas coronas con los animales del cuento para que los alumnos pudieran hacer *role-playing* en el tiempo de juego.

También leyó el cuento de diferentes maneras, a través de un vídeo en la PDI o con un cuento interactivo, y realizó preguntas a los alumnos para que estos contestaran oralmente lo que recordaban de la historia, y dijeran si les había gustado. Por último, pintaron una serpiente cada uno para poner en el aula e hicieron caretas del “*Gruffalo*”. Las interacciones entre los alumnos mientras pintaban la serpiente eran múltiples: sobre la opinión de otros dibujos o para pedir material.

La segunda semana trabajaron “*The three little pigs*”. El procedimiento fue parecido, la profesora contaba la historia cada día de maneras diferentes y con versiones distintas del mismo cuento: a través de la dramatización de los alumnos con marionetas, haciendo preguntas en el transcurso de la narración, haciéndoles salir a la pizarra para hacer elecciones sobre el cuento, a través de un vídeo, etc. También preparó actividades para trabajar la conciencia fonética de la lengua (*phonics*), el orden secuencial de la historia y la comunicación oral, y los niños pintaron marionetas (*puppets*) de los tres cerditos para representar el cuento en pequeños grupos.

La tercera semana la dedicaron a España puesto que aprovecharon mi estancia en el aula para aprender aspectos de la cultura española y *topics* como los colores y los números. Los alumnos estuvieron emocionados durante toda la semana por aprender una nueva lengua que aprendieron con la misma metodología que las demás semanas, es decir, mediante la comunicación oral y diferentes dinámicas.

La cuarta y última semana tuvieron como tema “*We are going on a bear hunt*”. Se cambió la zona de *role-playing* y en ella reconstruyó la cueva del oso donde se podía encontrar diferentes versiones del cuento y peluches de osos. Además, diseñó juegos con diferentes elementos en relación con los osos (véase anexo 1, figura 7).

6.1.2 Dinámicas

Key element 9 – Actividades para conocerse los unos a los otros

Durante las semanas de observación, fueron muchas las dinámicas que la profesora utilizó para que los niños pudieran conocerse y para crear sentimiento de grupo. Fueron pequeñas estrategias muy útiles para crear un ambiente positivo de enseñanza-aprendizaje. Algunas de estas actividades fueron las siguientes:

- La profesora ponía música mientras los alumnos bailaban en la alfombra. Cuando se paraba la música, los alumnos se tumbaban en el suelo y cerraban los ojos. La profesora tapaba a uno o a varios alumnos con una manta y los demás compañeros, tenían que adivinar quiénes eran las personas que estaban debajo de la manta.
- Otra dinámica parecida fue sacar a un alumno de clase y una vez estaba fuera, escondía a otro alumno en el baño. El alumno que había salido fuera, entraba y tenía que adivinar quién no estaba en la clase.
- Para conocer las fechas de los cumpleaños y para que se comunicaran entre ellos y se escucharan los unos a los otros, tenían que ordenarse por meses dependiendo de cuándo hubieran nacido. Otra variante fue ordenarse por orden alfabético teniendo en cuenta su primer apellido.

Key element 10 – Uso de rutinas y procedimientos

La tutora seguía a diario las siguientes rutinas, todas ellas a través de una comunicación viva, muy cercana y expresiva con sus alumnos.

Apertura de la clase

En primer lugar, pasaba lista (*checking attendance*) y daba los buenos días a cada alumno que se encontraban sentados en la alfombra en su posición habitual, tanto al empezar la mañana como después de comer. Además, la TA les mencionaba tres opciones de comida y los alumnos tenían la posibilidad de elegir qué querían comer. Al acabar, la profesora preguntaba quién faltaba a clase, para que los estudiantes fueran los que notaran la ausencia de los compañeros que no habían ido a clase.

T: Good morning/afternoon [name of the kid]

St: Good morning/afternoon, [name of the teacher], chicken, please.

(When the teacher finishes checking attendance, she asks who is missing that day)

T: Who is missing today? / Is anybody away?

Everybody: [name of the children who didn't go to the class]

Acto seguido, la profesora sacaba cartulinas con los nombres de los alumnos y, aleatoriamente, escogía dos que serían los *special helpers* del día (véase anexo 1, figura 8). Estos alumnos tenían diferentes tareas durante el día; eran los encargados de llevar la lista de alumnos a conserjería, de recoger una parte de la clase cuando tocaba organizar la clase y repartir la fruta del *snack*.

Después, la profesora mostraba *el today's chart* (véase anexo 1, figura 9) Se trataba de una tabla que, a través de la interacción profesor-alumno, se iba rellenando con los datos del día: día de la semana, mes, año, estación del año y tiempo meteorológico. Se ofrecían voluntarios y la tarea de completarla funcionaba a modo de *warm-up activity*, “precalentamiento” o activación, para empezar la clase. Este tipo de actividad es la fase de preparación para despertar a los alumnos, para que se sientan relajados, tengan un estado de ánimo óptimo para el aprendizaje y aumente su participación (Rhalmi, 2014). Para acabar la asamblea, la profesora introducía las palabras de la semana (Ver *key element* 11) y anticipaba los objetivos y el cronograma del día.

Cierre de la clase

Para acabar el día, los alumnos volvían a sentarse en la alfombra. La profesora efectuaba diferentes actividades para volver a la calma. Por ejemplo, hacían actividades musicales y de escucha, después tomaban un *tetrabrik* de leche y les leía un cuento.

Para finalizar, les comunicaba lo que debían llevar el día siguiente y cantaban una canción de despedida con gestos: *Good bye everyone, it is time to go, good bye everyone it is time to go, see you [next day] morning*.

Key element 11 – Encouraging use of new words

La profesora tenía una lista de las palabras más comunes que los alumnos debían conocer y usar. Todas las semanas introducía tres palabras que tenían que aprender: *the three words of the week*. Las repasaba cada mañana y realizaba diferentes juegos para usarlas –invención de frases, *choral drill* (repetición de la palabra toda la clase a la vez)- y animaba a los alumnos a usarlas en sus cuadernos recompensándoles por ello. Una vez finalizaba la semana, colocaba las palabras en un lugar visible del armario en el aula para que los alumnos pudieran verlas y no las olvidaran (véase anexo 1, figura 10).

6.1.3 Interacción

Key element 13 – Uso del elogio y de las recompensas

Se convirtió en un aspecto natural el hecho de estar constantemente viendo cómo los profesores potenciaban la confianza de los alumnos por medio de comentarios positivos.

Me resultó tan atractivo y de tanto interés que desde el primer día y durante todas las semanas de observación, apunté todos aquellos comentarios que la tutora dio a sus alumnos (véase anexo 1, figura 11).

Además de estas muestras de aprecio y confirmación verbales, la profesora hacía uso de diferentes formas de gratificación o muestras de aprecio. La más reconocida era un *display* destinado a reflejar el buen comportamiento de los alumnos cada día. Era un sol con una foto de cada uno de sus alumnos y un arcoíris al lado. Ese espacio se llamaba: *Reach for the rainbow* (véase anexo 1, figura 12). Todos los alumnos comenzaban en el sol cada día y si hacían algo bien pasaban a estar en el arcoíris.

Esas buenas acciones eran de diferente carácter: ayudar a un compañero, usar en el cuaderno alguna de las palabras de la semana, hacer buena lectura guiada, traer el material, respetar alguna norma, etc. En definitiva, cuando destacaban por algo positivo, la profesora les premiaba de esta manera.

Cuando acababa el día, todos los alumnos que estaban en el arcoíris se levantaban e iban diciendo de uno en uno y en voz alta el motivo por el que estaban en el arcoíris; la tutora les ponía una pegatina de una cara sonriente en la ropa. Cabe añadir que, de entre todos ellos, la tutora elegía “*the star of the day*” que soplabla una vela, elegía una pegatina y todos le aplaudían. La tutora apuntaba todas las veces que salían en el arcoíris; cuando sumaban 10 veces, les daba un certificado y elegían un pequeño premio de una caja (bolígrafos, juguetes, chapas, pegatinas...).

La profesora, recordaba de vez en cuando los motivos por los que se podía estar en el arcoíris para potenciar que los alumnos lo llevaran a cabo:

T: Okay, this morning there are two children in the rainbow for their lovely handwriting and they really tried hard. They didn't just rush and they took

their time. So, we are very lucky now for some other children who have worked hard today as well, so, watch out for what other things you might get your face on the rainbow for. [Name of a student]?

ST 1: when you are sitting nicely

T: yes, sitting nicely all of the time. What else?

ST 2: when you use please.

T: Yes, when you use the magic word: please. [name of a student]?

ST 3: if you do good eating without talking

T: All right, eating without talking, fantastic! Also, if you show good manners in the classroom or if you are kind to children or grownups, or you play nicely with each other or maybe it is for fantastic tidying up. So, there are a lot of kinds of things for being on the rainbow.

Junto a las recompensas de carácter individual, tenían una manera de ser premiados como grupo para potenciar el sentimiento de clase. Se trataba de un bote vacío y otro con macarrones. Cada vez que hacían algo bien como grupo, la profesora echaba un puñado de macarrones en el bote y cuando lo llenaban, podían elegir entre varios premios. Los alumnos debían llegar a un acuerdo de cuál querían entre las propuestas; por ejemplo, entre una galleta cada uno o ver un vídeo de *Mickey Mouse*.

Key element 14 – Feedback

El principal *feedback* ofrecido por la profesora era oral, y de manera muy destacada en todo lo concerniente a *Numeracy* y *Literacy*. La profesora solía potenciar que el alumno fuera quien consiguiera, a través de la ayuda de la profesora, ofrecer la respuesta correcta; la profesora animaba con comentarios positivos, incluso con recompensas materiales como una pegatina.

T: And how many do we need to count on to get to 15. Put 9 in your head and count to 15. Let's see if you know. Now, from 9 all the way up to 15...anybody?

ST: 15.

T: No.

T: Count on until you get to 15 to see how many jumps. It is a challenge. I think you can work it out. You start from 9 in your head until you get to 15.

The same student: 5.

T: oh, you are very close, very close. Kara, can you help him?

ST: six?

T: Yes! I think I'm going to give you a sticker and I will give one to [name of the student] because you were very close.

(They all count from 9 to 15 along with the teacher)

T: and it is six jumps, quiet a lot. Right girls, come over here and choose a sticker. Well done you today, good stuff!

La repetición del lenguaje de manera correcta era otra manera de la tutora de aportar *feedback*, como ilustra esta pequeña interacción en la cual, una alumna voluntariamente interviene cometiendo faltas gramaticales; la profesora, al estar fomentando la comunicación oral y su fluidez, simplemente repite la idea de la alumna, pero de manera correcta:

T: Right, who knows what is special about tomorrow? [name of the student]?

ST: It's Red Nose Day.

T: Why do we have Red Nose Day? [name of the student]!

ST: Because we help people which don't have that much toys and we make money to get them toys.

T: Yes, we can raise money for people who don't have any toys. Well done!

Por lo que respecta al *feedback* escrito, relativo a lo que escribían los alumnos, este consistía en responder a su tarea con pequeñas pegatinas o estampaciones de caras (sonrientes, tristes, indiferentes) y expresiones de aliento, satisfacción, o ánimo, dependiendo de lo que hubieran hecho. Un ejemplo de ello es el siguiente: *keep up the hard work* (véase anexo 1, figura 13).

Key element 15– Comunicación no verbal y posición de la profesora

La posición y la voz de la profesora era crucial para el fomento del clima efectivo y positivo de aula. La profesora se sentaba en su silla delante de los alumnos mientras estos estaban en la alfombra y cuando trabajaba activamente con ellos en pequeños grupos o de manera individual, se sentaba en las mesas pequeñas para conseguir un entorno de cercanía. Ella hablaba de manera clara y calmada a los alumnos, nunca levantó la voz, usaba las diferentes técnicas que expliqué anteriormente para que los alumnos la escucharan atentamente y mantenía el contacto de ojos con el alumno que tenía el turno de palabra. Así mismo, gesticulaba de modo que hacía más sencillo el *input* de sus alumnos.

Key element 16– Oportunidades para la comunicación oral con los alumnos

Los momentos del día en los que los alumnos comían el *snack* sentados en círculo, es decir, los momentos de descanso de contenidos, era donde la profesora interactuaba de manera más natural con ellos y potenciaba la comunicación oral a través de preguntas sobre la vida personal de los alumnos o aspectos pertinentes. Algunas de estas preguntas fueron:

- *What did you do at the weekend?*
- *What did you do yesterday afternoon?*
- *What did you have for breakfast this morning?*
- El *snack* era una manzana y la tutora preguntó: *who can describe an apple?*
- *Potenciado por el tema de la semana “The Gruffalo”: What do you like about The Gruffalo story?*

(En la siguiente transcripción se presenta un breve diálogo en uno de los *snacks*)

Here we go! Hopefully, we have got some yummy bananas. What happens to bananas if you don't eat them straight away. Do you know? What colour do they get?

AT: How do they change?

ST: Brown

ST: and they become soft

T: yes, like a “brownny” colour and they become soft as well.

T: no, don’t pick those because they are green and not ready to eat yet.

(Each student picks a banana)

T: well done everybody.

Los alumnos siempre tenían ganas de ser partícipes y compartir con los demás compañeros su respuesta. La profesora les dejaba tiempo para pensar e incluso les proporcionaba ella un ejemplo para que les resultase más sencillo contestar. Todos asumían un papel protagonista en algún momento pues la profesora hacía uso de unos palos de colores que tenía en un vaso con los nombres de los estudiantes y les iba nombrando aleatoriamente.

Se debe agregar que, siempre y cuando el alumno pidiera el turno de palabra, dejaba que participara realizando preguntas o haciendo algún comentario, e incluso era ella quien, de manera voluntaria, se mostraba cercana cuando los alumnos querían intervenir. (En el siguiente ejemplo la maestra deja que le expliquen un juego del que no recuerda las reglas porque hace mucho que no juega y después, se muestra agradecida)

T: It’s been a long time since I last played it. Let’s show me that you are absolutely listening. We must choose somebody who actually sits in the middle.

ST: [Name of the teacher], I wanna tell you that maybe somebody like [name of a student] really stands in the middle and then they keep the tambourine on their back and somebody tries to get it and then the person who is lying down in the middle is waiting and then opens his eyes and tries to guess who put it.

T: Yes, it’s similar to that. I think that it is the person lying in the middle that I’ve forgotten, thank you [name of the student].

Así mismo, la profesora creaba momentos en los que se daba uso a la lengua para situaciones de la vida cotidiana. Por ejemplo, compró un termómetro y lo incluyó dentro de las rutinas; miraba la temperatura que hacía dentro y fuera del aula y comparaba un día con otro.

T: I got the temperature from outside and it is actually 15 degrees. [name of the student], check it, does it say 15? What did we say yesterday?

ST 1: Twelve

T: Not twelve, what was it yesterday outside?

ST 2: Nine

T: Nine! And today it's 15. Gosh! Has it got up?

Everybody: yes

T: Actually, is it colder outside or warmer?

ST 3: colder

ST 4: warmer

T: If the temperature is higher, it is...

Students: warmer

AT: There is something outside that it wasn't yesterday, that is making it warmer.

T: What is outside now that wasn't there yesterday? Anybody was playing outside and knows anything that is outside? What is in the sky? Helping the temperature to become warmer.

ST 5: The sun

6.2 Colegios de Coventry, Reino Unido

En este apartado voy a detallar los aspectos organizativos que comparten los colegios en los que realicé la observación, referidos sobre todo a la organización del entorno físico (*physical environment*), tanto del colegio como de las aulas. Si tenemos una buena gestión de aula, pero el colegio no comparte una misma visión, no habremos logrado nada. En síntesis, el colegio debe ser un lugar donde la comunicación ocupe un lugar central, y en el que se ofrezca a los alumnos diferentes maneras de aprendizaje todos ellos vehiculados de maneras muy diversas a través de la lengua inglesa (Arthur et al., 2006).

En Inglaterra, cada colegio que pude observar (en concreto seis) era diferente, pero todos compartían algo en común: los alumnos se sentían cómodos y estaban muy motivados para aprender. Los centros estaban muy volcados en crear espacios atractivos y dinámicos donde el proceso de enseñanza-aprendizaje resultara verdaderamente efectivo. Parece entonces reseñable abordar este tema, incluyendo evidencias gráficas de los aspectos que me llamaron la atención.

En primer lugar, he de señalar que los colegios no eran demasiado grandes porque todos ellos eran únicamente para la enseñanza de la Educación Infantil (*Nursery y Reception*) y la Educación Primaria (*Year 1- Year 6*). Por este motivo, los espacios estaban decorados de modo más infantil y adaptados a estos niveles. Desde el instante en que entrabas en el colegio, resultaba realmente llamativo la inmensa fuente de estímulos que servían al alumnado de *input* lingüístico en forma de soporte visual. Así pues, se sacaba provecho de las paredes al máximo, no existía un lugar sin color, sin información, sin creatividad, sin vida; tanto los pasillos (véase anexo 2, figura 14). como cada una de las aulas (véase anexo 2, figura 15) estaban completamente decoradas, lo que hacía del colegio un lugar vistoso, agradable y lleno de elementos expresados en la lengua inglesa. La decoración era, por supuesto, viva y alegre pero era mucho más que un elemento estético o placentero a la vista. Podías encontrar frases motivacionales (véase anexo 2, figura 16) y exposiciones variadas con valores fundamentales para educar a los alumnos (véase anexo 2, figura 17). También se exhibe información útil para los padres ya que les consideraban agentes activos e indispensables para la educación de sus hijos (véase anexo 2, figura 18). Además, las paredes reflejan aspectos importantes en relación con contenidos académicos (véase anexo 2, figura 19). Así mismo, los colegios cuentan con lugares en los que también se puede aprender fuera del aula, espacios donde los alumnos se pueden sentar de manera informal con sus compañeros en los tiempos libres, o simplemente leer un libro (véase anexo 2, figura 20).

Por último, quisiera subrayar que en la escolarización característica de Inglaterra la creatividad es una dimensión a la que se concede un lugar prioritario para el desarrollo de los alumnos. Así, esta viene expresamente recogida entre las metas del currículum, como parte del *Early Learning Goal in the Foundation Stage curriculum* de la Educación Infantil, como “*creative development*”, y en el *National Curriculum*, para las etapas de Educación Primaria y Secundaria como “*creative thinking*”.

Para cultivarla, cuentan con diversos lugares donde se promueve de forma consciente la creatividad de los alumnos, lugares donde los alumnos encuentran situaciones propicias para conversar, expresar ideas e incluso cometer errores, porque están experimentando (Arthur et al., 2006). Un ejemplo muy claro de ello que pude visitar en uno de los colegios es la *radio station* donde los alumnos de cualquier edad podían acudir en los tiempos libres para cantar, poner música o ver un videoclip (véase anexo 2, figura 21). También disponen de una sala para hacer vídeos diseñada para tal fin. Esta sala se usaba para realizar actividades con los alumnos, realizar un anuncio, un vídeo y aprendían cómo dar efectos a los mismos (véase anexo 2, figura 22). Otro espacio destacable era una *jaima* situada en uno de los patios donde los alumnos desarrollaban su creatividad a través de la música y donde podían ir en los recreos a tocar instrumentos o a recibir clases (véase anexo 2, figura 23).

7. Conclusiones

En el presente TFG he llevado a cabo una comparación de la gestión de las aulas *de* inglés como L2 en España y *en* inglés como L1 en el Reino Unido. Tras introducir brevemente el concepto de gestión del aula y las estrategias docentes para crear entornos de enseñanza-aprendizaje efectivos, he presentado el papel fundamental, aunque a veces relegado a un segundo plano, que desempeña la lengua inglesa en la organización del aula. A través de una investigación cualitativa en la que actué como observadora y como participante en diversos colegios de Coventry, aprovechando una estancia durante mi *Practicum II*, pude extraer información de interés pedagógico y numerosas evidencias de mediaciones verbales cotidianas que son determinantes en la gestión de las aulas en las primeras etapas de escolarización. La observación de elementos clave en el modelo de la enseñanza en lengua inglesa como idioma materno en esos escenarios educativos me ha permitido asimilar lecciones metodológicas y compilar fórmulas lingüísticas en lengua inglesa como L1 que son una fuente de enorme potencial educativo para la enseñanza del inglés como L2 en las aulas de Primaria de nuestro país.

El TFG tenía como primer objetivo de carácter general profundizar en las estrategias, recursos, dinámicas e interacciones de los docentes en su gestión de la enseñanza, para hacer de ellas una herramienta valiosa al servicio del aprendizaje de la lengua inglesa en la etapa de Educación Primaria. Me fui dando cuenta de que todas esas estrategias, en el aula de inglés, podían verbalizarse igualmente en este idioma, y que los alumnos podían estar expuestos a la lengua no sólo en la exposición de los contenidos sino también en medio de las situaciones organizativas de la clase. En mi TFG he mostrado, para dar cumplimiento a los objetivos específicos y combinando para ello estudios relevantes con mi propia observación participante, que la enseñanza del idioma inglés persigue fines comunicativos y que para ello favorece todo tipo de estrategias que faciliten la interacción, el diálogo y la colaboración. Por eso, al mismo tiempo, la lengua inglesa como L2 puede utilizarse de manera beneficiosa como vehículo verbal para la gestión del aula, es decir, como *management language*. En efecto, en España se presta atención casi exclusiva al lenguaje que se utiliza para dar explicaciones de contenido en inglés, lo que se conoce como *instructional talk*, en detrimento de otras interacciones de mucho valor que se dan a lo largo de una clase, desde la consolidación de rutinas hasta los elogios a

los alumnos, recogidas todas ellas en la categoría de *management talk*. Así pues, tras definir brevemente el término *classroom management* como marco conceptual y una vez justificada su importancia en la enseñanza de la lengua inglesa, he ejemplificado con abundantes evidencias tomadas de las aulas las estrategias que siguen los docentes en el aula de inglés de Educación Primaria para crear los climas de interacción más favorables para el aprendizaje, prestando una especial atención, de manera sistemática, a 16 aspectos clave de la gestión del aula mediante la lengua inglesa como L1 en colegios de titularidad pública de Coventry (Reino Unido) y de elementos de contexto relativos a la organización global de los centros.

Todo ello me ha permitido señalar aspectos de interés pedagógico vinculados a la gestión de las aulas en Inglaterra mediatizados en inglés como L1 cuyos beneficios educativos y lingüísticos podrían exportarse, con adaptaciones de acuerdo a los contextos específicos, a las aulas de inglés como L2 de nuestro país. Quisiera resumirlos ahora en cinco factores en los que convergen las estrategias más eficaces para la gestión del aula y los métodos de enseñanza del inglés para escolares en edades tempranas (*EYL*, o *English for Young Learners*) desde un enfoque comunicativo:

1. El aula de inglés: en los colegios de nuestro país, el aula de inglés no suele ser un espacio diferenciado del que se reserva a las demás materias. Aun así, dotarla de estímulos visuales relacionados con el idioma permitiría que los alumnos se vieran inmersos en entornos ricos en *input* en lengua inglesa, creando ambientes próximos a una clase de “*L2 literacy*”. Las aulas podrían ser, de ese modo, talleres comunicativos atractivos donde los alumnos se sentirían incentivados para aprender el idioma inglés.
2. Uso de fórmulas explícitas de reconocimiento: Que el profesor incorpore, como se hace en Inglaterra, sencillas pero muy diversas expresiones verbales de confirmación, de ánimo, de aprobación, y reelaboraciones lingüísticas correctas y enriquecidas de las contribuciones de los niños, genera un sentido de pertenencia y una predisposición a comunicarse sin temor, con libertad para explorar modos de hablar y de imitar modelos correctos de producción oral. Son también, componentes de la “cultura comunicativa” del aula.

Además, el hecho de que sean los propios niños quienes en ocasiones expliquen a sus compañeros el porqué de su reconocimiento incrementa las oportunidades de usar la lengua inglesa reforzando los vínculos interpersonales entre ellos.

3. *Classroom language and management talk*: sencillas explicaciones, instrucciones, clarificaciones en L2, modos de organizar los grupos, la distribución de los materiales, acotar el tiempo de las actividades, explicitar los objetivos, recapitular lo aprendido, proponer tareas, y ese largo etcétera que compone el día a día del aula, siempre acorde con el nivel de los alumnos, y acompañando todo ello de comunicación no verbal o de apoyos extralingüísticos, permiten optimizar el inglés durante las clases y hacer un uso vivo, real, pragmático, funcional, afectivo y efectivo del mismo.
4. *Project-based learning*: el uso de tareas interdisciplinarias alrededor de focos temáticos o tareas de investigación o creación alrededor de núcleos de interés facilitan el aprendizaje global e incrementan la motivación de los alumnos por aprender la L2 y *en* L2 a través de cuestiones que responden a sus intereses y hacen de su entornos locales o globales, materiales o virtuales, una fuente inagotable de recursos. Esa dinámica de aprendizaje ofrece muchas oportunidades en las que se potencia a la vez la autonomía y la comunicación oral y colaboración real de los alumnos.
5. Uso de rutinas y reglas: su incorporación sistemática, planificada y en cuyo diseño los propios niños tienen voz en las clases de inglés ofrecen pautas, marcos, ritmos, patrones de actuación y expresiones verbales cotidianas en L2, que proporcionan seguridad y confianza a los alumnos.

Soy consciente de las limitaciones de mi estudio, derivadas del tiempo de observación, del número limitado de colegios que he podido observar y de la necesidad, satisfecha solo parcialmente, de establecer una base de comparación sólida con colegios españoles. No obstante, haber llevado a cabo una observación sistemática me ha abierto un campo de visión al que de otro modo no hubiera podido acceder. Mi participación en un contexto escolar donde la L1 es el inglés tiene la enorme ventaja de haber podido obtener muestras auténticas de su uso real. Como contrapartida, no resulta fácil verificar con total fiabilidad la efectividad de adoptar, adaptándolas, muchas de las estrategias observadas en un contexto de L2.

Al menos, tengo la convicción y la plena seguridad de poder incorporar de manera significativa muchas de las expresiones verbales propias del lenguaje para la gestión del aula (*management talk*) al lenguaje del contenido curricular (*instructional talk*) en mi ejercicio profesional en el futuro, al haber podido experimentarlo, durante mi estancia en Coventry, con niños que no tenían el idioma inglés como lengua materna.

Quisiera concluir este trabajo dejando constancia de la gran importancia que ha tenido su redacción para valorar mi formación hasta el presente y para proyectar mi futuro docente. No sólo ha crecido de manera impensable mi conciencia lingüística sino que he podido apreciar el sinfín de estrategias que podemos usar como educadores para mejorar la calidad de nuestra enseñanza, haciéndola viva, creativa y significativa. Creo firmemente que, si desde la infancia exponemos a los niños a la lengua inglesa de forma que puedan utilizarla de múltiples maneras para propósitos verdaderamente comunicativos y en contextos donde su uso es real, desde un punto de vista cognitivo y afectivo, la aprenderán de manera natural y efectiva, algo de lo que ya empezamos a tener constancia en un número creciente de niños en nuestras aulas desde las edades más tempranas.

8. Agradecimientos

A mis profesores de la Mención en Inglés, Ramiro Durán Martínez y José Luis Astudillo Terradillos. En primer lugar, porque ambos me transmitieron gusto por la enseñanza de la lengua inglesa, lo que me llevó a elegir esta temática para la realización del Trabajo de Fin de Grado. En segundo lugar, porque les debo a ellos la oportunidad en Coventry, que supuso una ampliación de conocimiento y de experiencia y me ayudó a centrar este TFG.

A mi tutor de TFG, Fernando Beltrán Llavador, por su profesionalidad, disponibilidad, dedicación y, por supuesto, sus palabras de apoyo y su constante motivación.

A mi familia, en especial a mi madre, porque de ella recojo el amor por la profesión y por el idioma. Ha sido un apoyo tanto personal como profesional durante mis estudios de Grado y, en concreto, durante la realización del trabajo.

A mi tutora y alumnos en Coventry, por haberme dado la oportunidad desde el primer día de formar parte de su rutina, haberme enseñado tanto acerca del Sistema Educativo Inglés y de la lengua inglesa y haberme permitido realizar una observación exhaustiva del aula.

9. Referencias bibliográficas

- Arthur, J., Grainger, T. y Wray, D. (2006). *Learning to teach in the Primary School*. Oxon: Routledge.
- Augustowsky, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 39-59. Recuperado el día 2 de mayo de 2017 de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS0303110039B/5832>
- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo* (1.^a ed.). Barcelona: Penguin Random House.
- Barrios, M^a E. y García, J. (2014). Classroom Management. En Madrid, D. y McLaren, N. (Eds.), *TEFL in Primary Education* (p. 481-519). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Caro, M^a. T., Valverde, M^a. T., González, M. (2015). *Guía de Trabajos Fin de Grado en Educación*. Madrid: Ediciones Pirámides.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (1996). *A guide to teaching practice* (4th ed.). New York: Routledge.
- Cowley, S. (2006). *Getting the buggers to behave* (3th ed.). London: Continuum.
- Curtain, H. y Dahlberg, C.A. (2004). *Languages and children: making the match* (3th ed.). United States of America: Pearson Education, Inc.
- Dempsey, S. (2001). *Story and rhyme: displays*. Warwickshire: Scholastic.
- Djigic, G., y Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 819–828. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310>
- Dörnyei, Z (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

- Egeberg, H. M., McConney, A., & Price, A. (2016). Classroom Management and National Professional Standards for Teachers: A Review of the Literature on Theory and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7), 1–18. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n7.1>
- ESOL online (2012). *Speaking frames*. Recuperado el día 11 de mayo de 2017 de <http://esolonline.tki.org.nz/ESOL-Online/Teacher-needs/Pedagogy/ESOL-teaching-strategies/Oral-language/Speaking-frames>
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.) (2006). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Larence Erlbaum Associates, Inc.
- Gardner, B. y Gardner, F. (2000). *Classroom language*. Oxford: Oxford University Press.
- Gettinger, M. y Fischer, C. (2015). Chapter 8: Early Childhood Education Classroom Management. En Emmer, E.T., y Sabornie, E.J. (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (2nd ed., p. 94-115). New York: Routledge.
- Grange Farm (actualizada constantemente). *Pastoral Care and Discipline*. Recuperado de http://grangefarmschool.co.uk/pastoral_care_and_discipline/
- Harmer, J. (2001). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Essex: Longman.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Essex: Longman-Pearson.
- Harris, B. (2016). *Classroom management: proven strategies, tips, and techniques to improve student behaviour and increase student success*. Burlington: CGS.
- Hughes, G., Moate, J. y Raatikainen, T. (2007). *Practical Classroom English*. Oxford: Oxford University Press.
- Iglesias, A. y Beltrán, F. (2012). Practicum sin fronteras: Estudio de un caso de acción y reflexión intercultural y pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24(1), 105–131.

- Marzano, J. S., Pickering, D. J., & Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management that Works*. Virginia: ASCD.
- Nieto, S. (2012). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: DYKINSON.
- Rhalmi, M. (2014). *Warmers and Lead-ins as Presentation techniques*. Recuperado de <http://www.myenglishpages.com/blog/warmers-and-lead-ins-as-presentation-techniques/>
- Rasyid, M.A. (2013). *EFL as a manager: A classroom management scheme*. Recuperado de http://www.academia.edu/29722316/EFL_TEACHER_AS_MANAGER_A_CLASSROOM_MANAGEMENT_SCHEME
- Real Academia Española (2015). *Definición de aula*, Recuperado el 16 de febrero de 2017 de <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?key=aula>
- Richards, J., Thomas, S. y Farrell, C. (2011). Chapter 7. Practice teaching: a reflective approach. En Richards, J., Thomas, S. y Farrell, C., *Classroom observation in teaching practice* (90-105), New York: Cambridge University Press.
- Seligson, P. (2011). Classroom management. En S. House (coord.), *Didáctica del inglés: classroom practice* (1.^a ed., p. 149-169). Barcelona: GRAÓ - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación.
- Schwab, Y. y Elias, M.J. (2015). Chapter 6: From compliance to responsibility: Social-Emotional Learning and Classroom Management. En Emmer, E.T., y Sabornie, E.J. (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (2nd ed., p. 94-115). New York: Routledge.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The essential guide to English Language Teaching* (3th Ed.). Oxford: Macmillan.
- Spratt, M., Pulverness, A. y Williams, M. (2011). *The Teaching Knowledge Test course: modules 1, 2 and 3* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Sudirman, A. M. (2016). Teacher's management talk in gender scheme in classroom interaction. *Prosiding Seminar Nasional*, 2(1), 207-217. Recuperado de <http://journal.uncp.ac.id/index.php/proceeding/article/view/389>
- Torres, A. (2017, mayo 9). La educación pública aplica un nuevo método para aprender inglés. *El País*. Recuperado el 20 de mayo de 2017, de http://economia.elpais.com/economia/2017/05/08/actualidad/1494256787_129076.html
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula: relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid: Narcea.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks: A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zulfah, Z., Rasyid, M. A., Rahman, M. A., & Rahman, A. Q. (2015). Teachers' Instructional and Management Talk in English Foreign Language Classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6), 1280–1288. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0606.15>

10. Anexos

10.1 Anexo 1 – Evidencias recogidas en la clase de *Reception*

Tabla 1. Cronograma de un día en el aula. Fuente: Elaboración propia

8:55- 9:15	Los alumnos iban llegando acompañados de sus padres por la puerta trasera de <i>Reception</i> e iban depositando sus mochilas y abrigos en el perchero. Acto y seguido, escribían en el <i>writing book</i> lo que hicieron el día anterior o cogían un libro mientras esperaban a que todos llegaran y se unieran a la clase.
9:15-9:30	<i>Assembly</i> (asamblea en la alfombra) para realizar las rutinas de comienzo de día.
9:30-10:30	Primera sesión de la mañana: tiempo de juego/ <i>Literacy</i> por grupos junto a la profesora por los grupos de dicha asignatura.
10:30-10:45	<i>morning break</i> (tiempo para tomar el <i>snack</i>) en círculo sentados en la alfombra.
10:45 – 12:00	Segunda sesión de la mañana: tiempo de juego/ <i>Literacy</i> : los grupos restantes junto a la profesora.
12:00-12:15	<i>Assembly</i> para realizar una actividad de vuelta a la calma, es decir, una canción o cuento/ lavarse las manos/ ponerse la pulsera para comer.
12:15-13:15	Descanso para comer y realizar actividades con monitores.
13:15 – 13:45	<i>Assembly</i> para pasar lista y acto seguido, hacer <i>Numeracy</i> todos juntos.
13:45 – 14:45	Tiempo de juego y primera sesión de la tarde.
14:45-15:00	Descanso de la tarde y tomar <i>tetrabrik</i> de leche.
15:00 – 15:30	<i>Assembly</i> para hacer un repaso del día, contar una historia, realizar las rutinas para dar por concluida la clase. Los padres recogen a los niños por la misma puerta de <i>Reception</i> y la tutora les dice cómo se ha comportado su hijo ese día y lo que deben llevar al día siguiente.

Numeracy planning:

w/b 17/3/2017

Sequencing activities - sets of pictures

Sharing activities - share between 3 pigs / 3 pigs and wolf

Counting on using a number line to show addition (and counting back to show subtraction). Demonstrate putting the first number in your head.

Each day - show numbers to 20. Ask what is 1 more than the number shown and then 1 less.

Monday RP on	Read the story of the 3 little pigs. (Or show the powerpoint version).
Tuesday	Small groups - order the set of pictures. Place the ordinal numbers next to the pictures. In turn, describe what is happening in each of the pictures.
Tuesday	Activinspire - sharing objects between the pigs or the pigs and the wolf. Can the children work out how many they will each get? Demonstrate first sharing out unfairly and ask for comments. Last 2 examples involve being unable to share fairly - what do the children think we should do?
Wednesday	Activinspire - a pig has a number of apples. He gets so many more. How many altogether? Put the first number in your head. Show the number to be counted on with your fingers and then practise counting on. Then demonstrate using the number line (on the whiteboard and hanging in the classroom) and compare the answer.
Thursday	Activinspire - a pig has a number of apples. He eats so many. How many left? Put the first number in your head. Show the number to be eaten on your fingers and then practise counting back. Demonstrate using the number line (on the whiteboard and hanging in the classroom) and compare the answer.
Friday 2 groups	Children work in pairs then threes to share objects equally between them. One child does the sharing each time then another has a turn. Give each pair 6 then 8 or 10 cubes. Can they share them equally? Work in groups of 3. Give each group 6 then 9 then 15 cubes. Can they share equally? MA - give them a number that can't be shared equally. Response?

Sharing work cards: A number of bricks shared between a given number of pigs - how many each?

Figura 4. Ejemplo de "Numeracy planning" en la semana de "La historia de los tres cerditos". Fuente: Elaboración propia



Figura 5. Diferentes áreas de *Reception*. Fuente: Elaboración propia.



Figura 7. Ejemplo sobre la diversidad de actividades con el cuento *"We are going on a Bear Hunt"*. Fuente: Elaboración propia.



Figura 8. *Special helpers* del día. Fuente: Elaboración propia.



Figura 9. *Today's chart* colgado en la clase. Fuente: Elaboración propia.

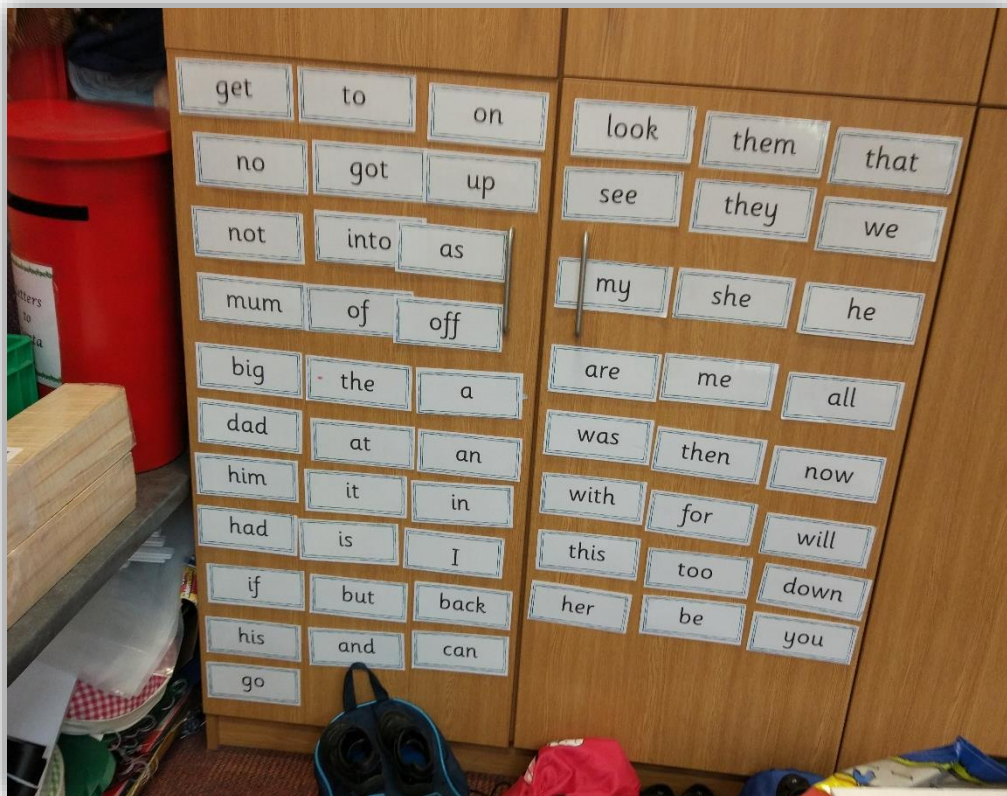


Figura 10. Palabras frecuentes pegadas en el armario. Fuente: Elaboración propia.

Verbal praise
<i>Good try</i>
<i>Good boy/girl</i>
<i>Well done!</i>
<i>Oh, sorry, it isn't your fault, it is my hearing</i>
<i>Thank you, loud and clear, very good.</i>
<i>So good, really good writing.</i>
<i>Well done, you were very honest.</i>
<i>That's very right</i>
<i>Fantastic, [name of a student]! Fabolous"</i>
<i>Brilliant to [name of a student] to answer a question.</i>
<i>Really hard thinking !</i>
<i>Quiet right, absolutely!</i>
<i>Well done, [name of a student], you are doing a very good listening today!</i>
<i>You have very good listening ears!</i>
<i>Thank you for your good listening, good boy!</i>
<i>Fantastic, [name of a student]!</i>
<i>Super!</i>
<i>Brilliant!</i>
<i>Excellent!</i>
<i>You are doing very well, keep going!</i>
<i>Good stuff!</i>

Figura 11. Elgoios verbales ofrecidos por la profesora. Fuente: Elaboración propia.



Figura 12. *Reach for the Rainbow.* Fuente: Elaboración propia.

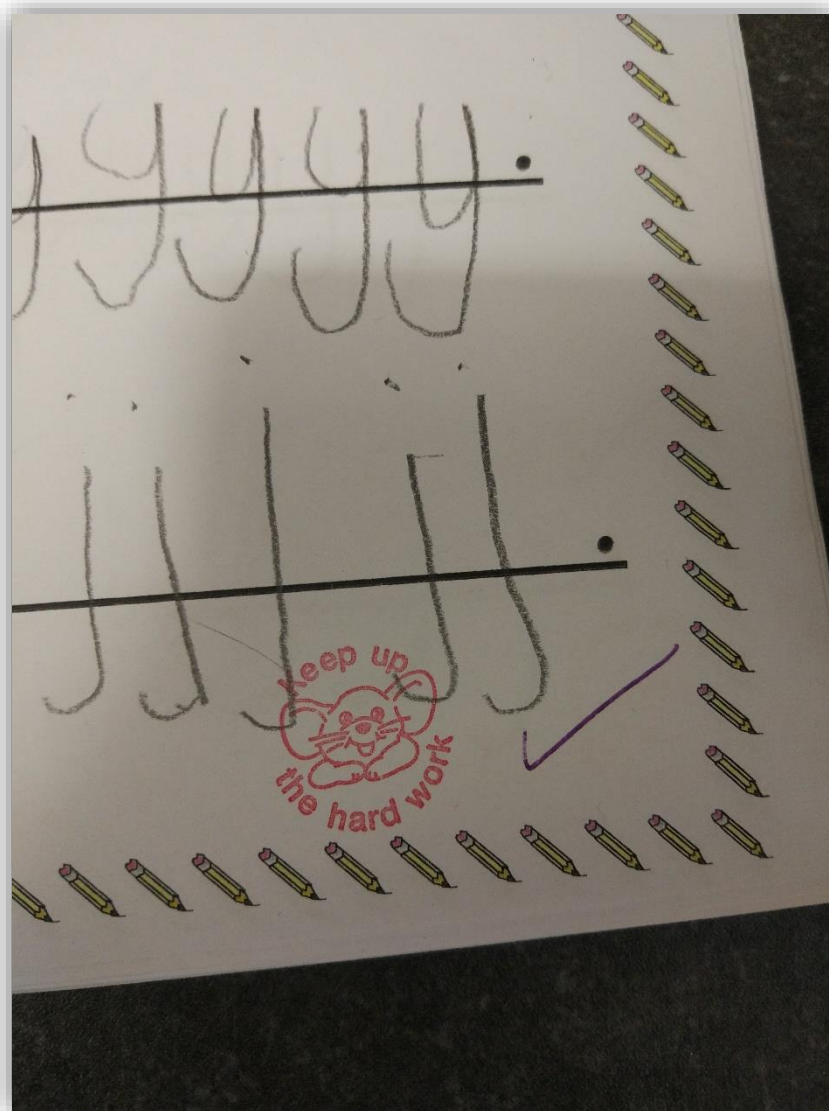


Figura 13. Ejemplo de *feedback* escrito. Fuente: Elaboración propia.

10.2 Anexo 2 - Evidencias recogidas en los centros escolares



Figura 14. Ejemplo de pasillos en los centros. Fuente: Elaboración propia.



Figura 15. Ejemplo de aulas en los centros. Fuente: Elaboración propia.

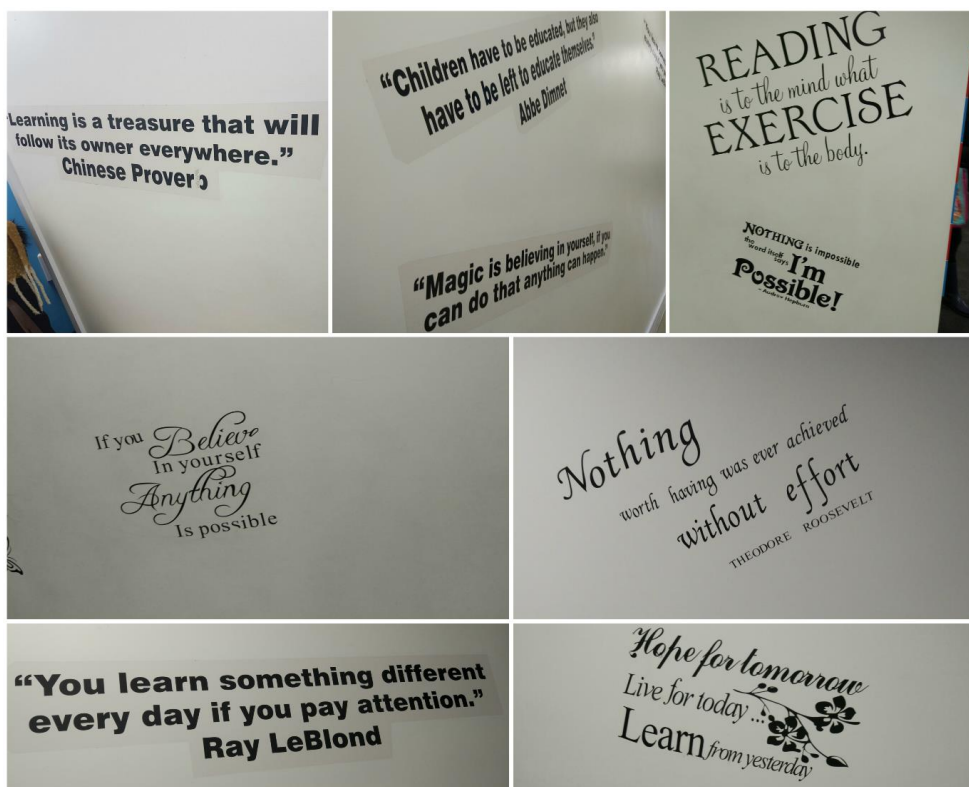


Figura 16. Frases motivacionales expuestas por las paredes de un centro. Fuente: Elaboración propia.



Figura 17. Exposición de valores en los diferentes centros. Fuente: Elaboración propia.



Figura 18. Información destinada a los padres. Fuente: Elaboración propia.



Figura 19. Contenidos curriculares. Fuente: Elaboración propia.



Figura 20. Espacios fuera del aula. Fuente: Elaboración propia.



Figura 21. *Station radio.* Fuente: Elaboración propia.



Figura 22. Sala para la creación de vídeos. Fuente: Elaboración propia.



Figura 23. *Jaima* para las clases de música. Fuente: Elaboración propia.